X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

El pensamiento latinoamericano puesto en práctica: descolonización y construcción dialógica del conocimiento en las experiencias pedagógico-investigativas del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro de Colombia.

Sebastián Levalle.

Cita:

Sebastián Levalle (2013). *El pensamiento latinoamericano puesto en práctica: descolonización y construcción dialógica del conocimiento en las experiencias pedagógico-investigativas del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro de Colombia*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/162>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, 1 a 6 de Julio de 2013.

Mesa 10: América Latina piensa a América Latina.

El pensamiento latinoamericano puesto en práctica: descolonización y construcción dialógica del conocimiento en las experiencias pedagógico-investigativas del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro de Colombia.¹

Sebastián Levalle, Licenciado en Sociología, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires.

1. Introducción

La modernidad occidental implicó una ruptura de la base teológica del conocimiento, desarticulando la unidad tradicional entre un sujeto divino y un orden natural y creando de este modo una nueva subjetividad que posibilitó pensar la emancipación por primera vez a escala mundial. La llamada “teoría crítica” surgió así permitiendo la emergencia de un sujeto capaz de construir su propio destino. Sin embargo, la modernidad fue también un proceso de marginación y supresión de epistemologías, tradiciones culturales y socioeconómicas, y opciones sociales y políticas alternativas. La constitución del mundo moderno eurocentrado –el “Viejo Mundo”- resulta incomprendible sin la conquista del mundo “nuevo” que implicó necesariamente la subordinación de las poblaciones previamente asentadas en América y de sus formas de conocimiento. Pensando desde América Latina, la modernidad resulta colonialidad, la dominación y la violencia, justificadas bajo el discurso del racismo, aparecen como la contracara necesaria de los ideales iluministas. El conocimiento emancipatorio, al pertenecer al corpus moderno, adolece de un elemento regulador: la colonialidad del saber-poder, que privilegia a la *episteme* occidental y el eurocentrismo (Quijano, 2003). En tanto “localismo globalizado” (Sousa Santos, 2003: 16), el paradigma moderno implica un proceso de exclusión que viste dimensiones mundiales.

Al calor de las luchas económicas, sociales, políticas y culturales de los movimientos sociales de los países dependientes, cientistas sociales de todo el mundo han planteado la necesidad de descolonizar los modelos de aprehensión de la realidad propios de la modernidad para lograr un verdadero cambio social. Al decir de Sousa Santos (2006: 33): “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos”. La razón que critica no puede ser entonces la que piensa y legitima lo que se

¹ El presente trabajo constituye una primera aproximación a la experiencia del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro. Para su desarrollo, además de la bibliografía citada, utilicé entrevistas y conversaciones que mantuve con algunos integrantes del Centro en el territorio durante noviembre del 2009 y febrero del 2013. Quiero agradecer especialmente a las comunidades de Tierradentro y a los integrantes del CIIIT por haberme abierto el espacio para compartir conocimientos y experiencias. Mucho de lo que pude comprender de estas enseñanzas se lo debo a la compañera Natalia Caicedo que me ha acompañado como profesional de apoyo en el territorio y como amiga en los caminos de Colombia. Esta ponencia hubiera sido imposible sin las reflexiones y las observaciones de Luciana Levin D’Angelo que viajó y trabajó conmigo durante el 2009 y el 2013.

crítica: hay que reinventar la emancipación social. Se hace necesario un cambio radical, un cambio paradigmático.

La confluencia entre la crisis de los dispositivos epistemológicos propios de la modernidad y la presencia renovada de las luchas de los sectores populares fue gestando el espacio de posibilidad para la emergencia de nuevas formas de conocimiento. Desde los años setenta surgieron intentos por delinear un nuevo paradigma de producción científica, antipositivista y socialmente crítico al mismo tiempo. Analizaré en esta ponencia dos líneas de trabajo que se han llevado a cabo dentro del paradigma alternativo en América Latina: la teoría de la acción cultural dialógica o educación popular y la investigación acción participativa. En estos desarrollos el diálogo resultó un elemento clave, al establecerse como una herramienta teórico-metodológica para comprender e incorporar a los sectores populares y sus visiones del mundo en la producción del conocimiento científico. A partir de estas experiencias se fue consolidando una nueva forma de hacer ciencia, una ciencia histórica y geográficamente situada, abierta a los conocimientos que se han generado por fuera de sus instituciones.

A su vez, las luchas de los movimientos indígenas del continente desde los años ochenta pondrán sobre la mesa una serie de demandas culturales y políticas que llevarán al cuestionamiento de varios elementos propios de la racionalidad occidental. En este marco surgirá el concepto de la interculturalidad como un proyecto político-social de transformación. El Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, una iniciativa de las comunidades indígenas del sur del Cauca colombiano, desarrolla desde el año 2002 una serie de investigaciones con el objetivo de lograr la protección del territorio, la lengua y la identidad cultural. En este caso la investigación es concebida a la vez como un proceso de autorreconocimiento comunitario y como una estrategia política e involucra en todo su desarrollo la participación activa de la comunidad. En estos primeros avances de investigación quiero proponer que estas prácticas investigativas construyen el conocimiento de un modo dialógico y constituyen al mismo tiempo un modo de descolonización del saber. Me plantearé entonces la pregunta por las relaciones posibles entre la investigación indígena intercultural y la investigación acción participativa. Con este interrogante busco comprender las nuevas sendas que el pensamiento latinoamericano está ensayando para dar cuenta de las poblaciones, los saberes y las realidades que existen en el continente. En lugar de negar estos conocimientos por no caber en los moldes de la ciencia social moderna creo que es posible entablar un diálogo en función del objetivo compartido de la transformación social.

2. Las aventuras del conocimiento moderno: la colonialidad del saber

Con la organización colonial del mundo, a partir de la conquista europea de América, comienza simultáneamente la constitución colonial de los saberes, los lenguajes, la memoria y el imaginario. Mediante el mito del descubrimiento de América (Mignolo, 2007) se construye el sentido “mundial” de la modernidad, cuya característica principal es el hecho de constituir a Europa como el centro de la historia del planeta. Este “occidentalismo” que nace con América fue mucho más que una posición geopolítica de dominación, fue el *locus* de enunciación por excelencia, es decir, “el lugar epistémico desde el cual se

clasificaba y categorizaba el mundo” (Mignolo, 2007: 66). Desde el occidentalismo se organizó por primera vez la totalidad del espacio y del tiempo en una gran narrativa universal. La universalidad que se crea se basa, sin embargo, en la experiencia particular de la historia europea –o, más precisamente, en su reconstrucción mitológica (Dussel, 2003)-, por lo que se trata de una universalidad radicalmente excluyente. Sobre esta base se construye una nueva perspectiva temporal de la historia, se trata de una verdadera re-identificación histórica desde Europa mediante la cual se supone que la historia mundial parte desde un estado de barbarie natural y culmina en la civilización europea.

En el plano de la filosofía del conocimiento el pensamiento ilustrado concretó una separación del conocimiento objetivo-natural con respecto al sujeto conocedor. Esta operación se hace evidente en el pensamiento cartesiano. La fisura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa a su entorno, posibilitando una relación instrumental hacia éste. Así se pasa de un conocimiento basado en la teología a otro basado en la “egología”, es decir, en un yo trascendental (Mignolo, 2007 y Quijano, 2003). Sobre estas separaciones que instituyen un conocimiento descorporeizado y descontextualizado es concebible el conocimiento moderno que pretende ser des-subjetivado (objetivo) y universal.

En la segunda mitad del siglo diecinueve surgen, en los países liberales industriales de Europa y con una fuerte impronta positivista, las ciencias sociales. Son, por lo tanto, un modo de conocimiento geográfica y temporalmente situado. Su emergencia puede explicarse a partir de la hegemonía del modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo. Las ciencias sociales expresan, en su formalización característica, el cambio de eje de las luchas sociales que abandonan las resistencias a la imposición del modelo civilizatorio liberal y pasan a definirse en su interior (Lander, 2003). En este sentido Edgardo Lander afirma que el metarrelato de las ciencias sociales modernas:

“... [Es] un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial*” ya que “las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento *anterior* del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (...) Los más optimistas las ven como requiriendo la acción civilizadora o modernizadora por parte de quienes son portadores de una cultura superior para salir de su primitivismo o atraso. *Aniquilación o civilización impuesta* definen así los únicos destinos posibles para los *otros*” (2003: 23-24).

Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, es decir, a partir de una universalidad radicalmente restringida. De este modo se oculta toda experiencia alternativa a la europea, legitimando siempre el dominio colonial europeo devenido futuro universal. Esta es la base de lo que el sociólogo Aníbal Quijano ha designado como la “colonialidad del saber”, esto es, una jerarquización de los saberes en función de la lógica colonial. Se trata de un eurocentrismo filtrado en los propios dispositivos de conocimiento que opera como un “espejo deformado” frente a las realidades latinoamericanas (Quijano, 2003). Concluye Lander:

“En este sentido es posible afirmar que, en todo el mundo ex-colonial, las ciencias sociales han servido más para el establecimiento de contrastes con la experiencia histórico cultural universal (*normal*) de la experiencia europea, (herramientas en este sentido de identificación de carencias y deficiencias que *tienen* que ser superadas), que para el conocimiento de esas sociedades a partir de sus especificidades histórico culturales” (2003: 25).

La externalidad del sujeto de conocimiento con respecto a su entorno, el evolucionismo unilineal, la temporalidad eurocéntrica y la idea de razón universal configuraron unas ciencias sociales constitutivamente coloniales, incapaces de comprender las realidades no europeas. Se impuso entonces en América Latina, y en los países dependientes en general, la necesidad de una transformación paradigmática capaz de descolonizar el conocimiento. Al hablar de la descolonización del conocimiento o del saber me refiero a las múltiples formas de ruptura de la colonialidad que antes mencionaba. Se trata de construir un conocimiento que no funcione a partir de la jerarquización de los saberes bajo la lógica colonial. Un conocimiento descolonizado deberá ser un conocimiento propio, capaz de entrar en diálogo con otros saberes desde su matriz de pensamiento. Descolonizar, a mi entender, significa cambiar la lógica eurocéntrica de clasificación de los saberes por una mirada respetuosa hacia los conocimientos y hacia los pueblos que los producen, partiendo de la premisa de que son las relaciones de poder las que determinan la verdad y que, por ende, no existe una forma de entender el mundo “mejor” que otra. La nueva ciencia deberá establecerse desde el contexto y los problemas propios para definir categorías de pensamiento capaces de dar cuenta de la realidad regional y mundial desde una mirada latinoamericana. No se trata de despreciar la herencia de las ciencias sociales occidentales, sino de abrir aquellos dispositivos para incorporar los conocimientos y las visiones del mundo de las poblaciones de los países dependientes.

3. Alternativas desde América Latina: el reconocimiento de los saberes populares y la construcción dialógica del conocimiento en los años setenta

En los años setenta Aníbal Quijano solía comentar la paradoja en la que se encontraban muchos intelectuales latinoamericanos comprometidos socialmente al profesar ideologías políticas de izquierda sin abandonar las epistemologías de derecha (Quijano, [1979] 1994: 75). América Latina comenzaba a consolidar su crítica al paradigma positivista pero la práctica científica continuaba anquilosada en los viejos esquemas. Veinte años después el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda sostuvo que el colonialismo intelectual estaba desarticulándose al calor de las teorías construidas a partir de las luchas y las características propias del Tercer Mundo: “...las viejas corrientes intelectuales colonizadoras del Norte hacia el Sur pudieran estar cambiando parcialmente de curso en estos años para volverse en dirección contraria, del Sur hacia el Norte” (2009: 372). Para apoyar su tesis Fals Borda expuso la acogida que las construcciones teóricas tercermundistas estaban consiguiendo en universidades y en intelectuales de los países centrales. La “dialógica moderna” de Paulo Freire, las teorías de la dependencia y el sistema capitalista mundial abonadas confluentemente por Samir Amin, Fernando Cardozo, Enzo Faletto, Celso Furtado y André Gunder Frank, las teorías

cepalinas sobre el desequilibrio económico mundial, la propuesta humanista de la “subversión moral” patente en los escritos del Che Guevara o de Camilo Torres, la teología de la liberación de Leonardo Boff, la propuesta de rescate de las luchas populares de los “grupos sin historia” por parte de intelectuales asiáticos y la investigación-acción participativa que el propio Fals Borda impulsó en América Latina, estaban despertando un creciente interés en los países dominantes. Este fenómeno evidenciaba al mismo tiempo la capacidad científica de las periferias y la crisis de los paradigmas de los países centrales. Durante aquellos –al menos- veinte años, las experiencias sociales, económicas, políticas y culturales del continente americano demostraron no caber en los moldes del universalismo eurocentrado y su secuencia histórico-temporal unilineal. Una multiplicidad de movimientos sociales posicionó sus demandas en el escenario público, ensayando nuevas formas de organización social. Las luchas del movimiento campesino-indígena mostraron la actualidad sociohistórica de un sujeto que reivindicaba sus diferencias culturales y su derecho a un desarrollo autodefinido. Las prácticas y las concepciones tradicionales se reactualizaron frente a la crisis moderna y se vincularon con las luchas de otros sectores sociales. En este contexto algunos intelectuales latinoamericanos comenzaron a plantear la necesidad de entrar en diálogo con los conocimientos populares para establecer las bases de una ciencia social al servicio de los pueblos. El educador brasileño Paulo Freire, con su pedagogía del oprimido, y Fals Borda, con la propuesta de investigación acción participativa², expresaron la necesidad de construir ciencia -y política- sobre una relación sujeto-sujeto. Ambos autores se posicionaron en el humanismo marxista para sostener que la visión del mundo de los sectores populares, condensada en el sentido común, debía constituir un punto de partida para el trabajo científico.

La pedagogía liberadora de Freire propuso la construcción de una educación “problematizadora” de la realidad, que partiera de los saberes populares y de las condiciones históricas concretas en las cuales se desarrolla el proceso formativo. Era una pedagogía orientada a construir sujetos de conocimiento, es decir, sujetos capaces de elaborar una lectura crítica de su sociedad. En este sentido, la “educación como práctica de la libertad” comienza con la investigación comunitaria de los temas a tratar en la educación, que el autor llama “temas generadores” ([1970] 2002: 120). En esta búsqueda aparece el diálogo como el único método capaz de identificar los temas generadores para el proceso educativo y la visión particular que de ellos se ha hecho el pueblo. Por eso Freire afirma que:

“... no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin” ([1970] 2002: 111).

² La investigación acción tiene sus orígenes en las teorías del psicólogo alemán Kurt Lewin (1890-1947) y pueden rastrearse importantes influencias en los pensadores ingleses Lawrence Steenhouse y John Elliot así como en la teoría crítica de la enseñanza de los años ochenta (Sirvent y Rigal, 2012: 5-9). Para esta ponencia tomaré la formulación que propuso y practicó el sociólogo colombiano Fals Borda, bajo el nombre de “investigación-acción participativa”, cuyos desarrollos teórico-prácticos han sido los más influyentes en este campo para América Latina.

Freire introdujo explícitamente una preocupación por las formas en las que se desenvuelve la práctica educativa. La relación entre el educador y el educando se plantea de modo “dialógico”, es decir que se rompe con la perspectiva que Freire llama “bancaria” de la educación que supone que el educador deposita sus conocimientos en un alumno concebido como *tabula rasa*. En este sentido el educador brasileño afirma:

“La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (1968: 77).

En el proceso educativo que impulsa la pedagogía del oprimido todos aprenden porque se produce un diálogo entre los saberes científicos del educador y los saberes populares del educando, por eso Freire afirma: “nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” ([1970] 2002: 111). Es mediante esta tarea pedagógica que se puede lograr la conciencia y la libertad de ambos sujetos educativos. La liberación en Freire no puede ser concesión de un sujeto a un objeto, por el contrario, la práctica liberadora representa un momento de la praxis constitutiva de su pedagogía, es el fruto de la concientización a la que deben llegar ambos sujetos.

En Freire el diálogo se posiciona como la base de la humanización de los sujetos alienados. El diálogo significa participación directa de los oprimidos en el proceso de su liberación. Instituye, por eso, un acto de creación.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (1968: 46).

En este sentido, el diálogo representa un movimiento continuo y simultáneo de reflexión y acción, resulta una metáfora de la praxis transformadora:

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” ([1970] 2002: 99).

El diálogo como elemento fundante de su pedagogía, alcanza una centralidad insoslayable, llegando a caracterizar a la propia revolución social y constituyéndose como una teoría, la “teoría de la acción cultural dialógica”, que “se presenta como un instrumento de superación de la cultura alienada y alienante” ([1970] 2002: 235).

Por su parte, Fals Borda retomó la concepción gramsciana acerca de la existencia de una “filosofía espontánea” contenida en el lenguaje, el sentido común y en el sistema de creencias. Una filosofía que, a pesar de no encontrarse formalizada, articula eficazmente la práctica de los sectores populares. Me parece que Fals Borda fue más lejos que Freire en la defensa de la potencialidad del saber popular al considerar que éste posee “mérito y validez científica en sí mismo” (1994: 91). El saber popular en Fals Borda configurará, desde mediados de los años setenta, los cimientos de una nueva ciencia, la ciencia popular, que el autor define en los siguientes términos:

“Por ciencia popular – o folclor, saber o sabiduría popular – se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre” (1994: 89).

El sociólogo colombiano sostendrá la necesidad de incorporar la ciencia popular en los trabajos científicos “sin hacer que pierda su necesidad y su sabor específico” (1994: 94).

La valorización de los saberes populares se encuentra presente desde los años setenta en los escritos de ambos autores. En su búsqueda por un paradigma comprometido con la liberación del pueblo trabajador Freire y Fals Borda asumirán el desafío metodológico que sus teorías desplegaban y pasarán a diseñar nuevas formas de investigación en las cuales el diálogo conquistará un lugar central.

3.1. Rompiendo los moldes positivistas: la ciencia social crítica y la investigación participativa

En el marco de la crítica latinoamericana al paradigma positivista se fueron sentando las bases de una ciencia interdisciplinaria centrada en realidades y problemas propios, una ciencia que se asumía al servicio del pueblo oprimido. Se trataba de una ciencia transformadora, conciente de su origen históricamente situado, escéptica frente a la exigencia de neutralidad valorativa, concedora de las relaciones constitutivas entre verdad y poder:

“Hoy no existe la urgencia mítica de hacer ciencia pura o exacta encerrado en un laboratorio lleno de pipetas y cubetas, o en una Facultad universitaria clásica, sino que el científico alerta y verdadero se pregunta: ¿Cuál es el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos?, ¿Para quiénes es el conocimiento científico y a quiénes va a beneficiar?” (Fals Borda, [1979] 1994: 93).

Esta ciencia, que será pensada como la “ciencia del proletariado”, se proponía incorporar los saberes populares. Fals Borda hablará en este punto de la “recuperación crítica de la historia” (1985: 88-100) que es una recuperación de la interpretación popular de la historia y que permitirá al mismo tiempo reconstruir la memoria histórica en el terreno y conocer la visión del mundo de los sectores populares. La recuperación de los saberes populares y la necesidad de arribar a soluciones prácticas llevaba a la integración de las disciplinas científicas. Una ciencia social mecanicista que en “su visión ingenua y estrecha, tiende a despreciar la contribución, fundamental, de otros sectores del saber” (Freire, 1968: 66), debía ceder su lugar a una ciencia social interdisciplinaria.

En su búsqueda por la transformación social, el nuevo paradigma no podía contentarse con los criterios internos de validación científica. La praxis, en tanto acción política para cambiar la realidad, asumirá en este punto un lugar central:

“Tomando en cuenta que “el criterio de la corrección del pensamiento es, por supuesto, la realidad”, el último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (Fals Borda, [1979] 1994: 28)

Otro elemento de validación científica del nuevo paradigma será la participación activa de los sectores populares. Así lo plantea Paulo Freire:

“Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora” ([1970] 2002: 145).

De esta forma, la investigación se volverá acción pedagógica, será un esfuerzo común de toma de conciencia respecto de la realidad y encadenará acciones tendientes a modificarla generando nuevas experiencias formativas. Los sectores populares dejarán de ser los objetos de la investigación científica para convertirse en los sujetos de esta praxis transformadora. Como explica Freire ([1970] 2002) no se trata de estudiar a los seres humanos en sí sino sus representaciones, su “pensamiento lenguaje referido a la realidad.” Por este motivo, en el paradigma de la ciencia social crítica se reducirá la distancia entre el sujeto y el objeto que planteaba el positivismo:

“La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serán su objeto” ([1970] 2002: 127).

La participación directa de los sectores populares en el proceso investigativo apareció como un desprendimiento lógico de estas premisas. Una práctica investigativa que busca la liberación de los sectores populares concibiéndolos como sujetos de la investigación, a la cual entiende en términos de praxis transformadora, debe incorporar necesariamente a las poblaciones locales. Freire planteará esta idea en su diseño de la investigación para definir la temática generadora, mientras que Fals Borda la abordará en la propuesta de la investigación acción participativa. En ambos casos los investigadores críticos se insertan en el territorio de trabajo con la intención de escuchar y de experimentar la forma de vida de los sectores populares y su visión del mundo. La práctica investigativa comienza con un diálogo donde se plantean los intereses de los investigadores y de los habitantes del territorio y se buscan acuerdos posibles. De aquí en adelante se sucederán las visitas al terreno y se conformarán equipos de investigación de base, los “auxiliares de investigación” en Freire ([1970] 2002: 134) o los “cuadros” más avanzados de los “grupos de referencia” en Fals Borda ([1979] 1994: 40 y 100-101). Con los trabajos de recolección de datos los investigadores comenzarán su tarea específica. Para el caso de la investigación temática se trata de identificar las contradicciones fundamentales del área para luego codificarlas en forma de temas generadores. En la investigación acción aquí se despliega un espacio a rellenarse con los temas que la investigación esté abordando. Estos trabajos se continúan en la confección de informes o publicaciones que son nuevamente llevadas al territorio para ser problematizadas junto con la población local. Este momento, que Fals Borda llama “devolución sistemática”, es entendido por Freire como una instancia de “síntesis cultural”, en la cual:

“[e]l saber más elaborado del liderazgo se re-hace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquel.

Todo esto implica que sólo a través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos. La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.” ([1970] 2002: 236-237)

También Fals Borda identifica ciertos elementos sintéticos en esta instancia de devolución que termina funcionando como un reflujo dialéctico desde las bases hacia los intelectuales y los cuadros comprometidos:

“En consecuencia, una de las responsabilidades principales de los investigadores (intelectuales orgánicos) ha sido la de articular el conocimiento concreto al general, la región a la nación, la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en el terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas. Para que esta articulación sea eficaz, se ha adoptado un determinado ritmo en el trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica” (Fals Borda, [1979] 1994: 104).

El proceso de devolución de la información implica una nueva práctica investigativa que a su vez habilita una nueva devolución sistemática, dibujando el caminar espiralado del conocimiento. En este sentido Fals Borda afirma que la clave del paradigma alternativo fue precisamente la posibilidad de crear conocimiento a partir de la propia acción de las bases, entendiendo que la investigación social y la acción política con ellas pueden sintetizarse e influirse mutuamente ([1979] 1994: 28).

Como resultado de las experiencias concebidas desde la teoría de la acción cultural dialógica y desde la investigación acción participativa fue configurándose entonces un nuevo paradigma de ciencia social crítica. Una ciencia no positivista, comprometida con las luchas de los sectores populares y con sus procesos de subjetivación. En este sentido, considero que el nuevo paradigma aportó elementos para la descolonización del saber al proponer sus propias bases epistemológicas nacidas de las necesidades del contexto sociocultural e histórico. Para esta nueva corriente el conocimiento no constituye una exclusividad de las bibliotecas o de sus habitués letrados. Los trabajadores, en la más amplia acepción, son poseedores de los saberes que establecen el punto de partida de la nueva ciencia social crítica. La producción de conocimiento parte del diálogo con estos saberes. El proceso de investigación resultará así una experiencia formativa para los investigadores y para las comunidades de base, instaurando unas prácticas que llamaré “pedagógico-investigativas”. El diálogo con los sectores populares y con sus visiones del mundo constituyó una técnica -las “técnicas dialógicas” tal como las concibe Fals Borda- y una teoría al mismo tiempo: la “teoría de la acción cultural dialógica” en términos de Freire. Quedará planteada de esta forma la construcción dialógica del conocimiento, es decir, un modo de articular los saberes populares con los conocimientos científicos de los investigadores que se nutre del diálogo, en tanto proceso de acción y reflexión, entre ambos actores, concebidos como sujetos del proceso de conocimiento.

4. Las nuevas formas del diálogo: la interculturalidad

A pesar de la asimilación cultural que comenzó en la conquista y continuó en las repúblicas, las comunidades indígenas de nuestro continente han

continuado produciendo saberes desde sus propias cosmovisiones. Frente a la crisis de la modernidad los saberes indígenas han demostrado su renovada vitalidad. Hoy resulta evidente que aquellos conocimientos son diferentes pero igual de válidos que los occidentales y que ambos son fundamentales en función de resolver las necesidades planetarias de subsistencia. Al respecto afirma Luís Macas, primer rector de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador, que la recuperación de los saberes ancestrales resulta fundamental para construir un pensamiento distinto capaz de generar un cambio social de nuevo tipo. Se trata de una lucha doble, política y epistémica:

“Hay que hacer un proceso de re-racionalización, de re-construcción de saberes, porque no podemos despreciar el bagaje teórico, estético y ético que el mundo occidental ha creado; se trata de enriquecer el conocimiento humano, incorporando la diversidad, nuevas formas de comprender el mundo que también son legítimas porque son históricas” (Macas, 2005: 41).

En este punto se vuelve ineludible el concepto de interculturalidad, no como convivencia entre diferentes culturas sino como proyecto político. Así entendida la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad, en tanto esta última se limita a promover el respeto mutuo entre distintos colectivos culturales que se mantienen separados (Diez, 2004: 194). La interculturalidad tal como puede leerse en el discurso de variados movimientos sociales, entre ellos las organizaciones indígenas latinoamericanas, resulta un proyecto político porque implica modificar las estructuras sociales existentes. Este concepto parte del reconocimiento de las relaciones de poder que intervienen en las relaciones entre las culturas y requiere que las relaciones horizontales se establezcan a partir de nuevos ordenamientos sociales. La interculturalidad, desde esta perspectiva, no se limita a las relaciones entre las poblaciones indígenas o afrodescendientes y las no indígenas o no afros, también se despliega en los lazos entre los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes, resultando un elemento clave de construcción y articulación política.

En los discursos sobre la interculturalidad otra vez el diálogo aparece como un dispositivo central. Suele entenderse a la interculturalidad como un “diálogo entre culturas” o como el establecimiento de “relaciones horizontales de diálogo entre los diferentes” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004). Sin embargo, a partir de lo que acabamos de revisar, es evidente que el aspecto dialógico de la interculturalidad por sí sólo no logra dar cuenta de su contenido político. Comparto la apreciación que hacen varios autores cuando afirman que el discurso de la tolerancia y el diálogo entre las culturas resulta frecuentemente funcional a la estructura social vigente (Diez, 2004; y Viaña, 2009). En este sentido, Héctor Díaz Polanco sostuvo que el capitalismo avanzado asumió un carácter etnofágico, esto es: “el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares” (Díaz Polanco, citado en Viaña, 2009: 102). Para sentar verdaderas relaciones interculturales los propios términos en los que se plantea el diálogo deben ser modificados. De lo contrario el concepto pierde su potencia transformadora y se integra fácilmente al discurso y a la práctica de los Estados modernos. No obstante, la interculturalidad entendida como proyecto político y llevada al terreno de la práctica de los movimientos sociales contemporáneos constituye un proceso en permanente desarrollo y se vuelve

una herramienta de emancipación (Viaña, 2009; y Diez, 2004). Me parece interesante plantear la pregunta por el efecto epistémico y metodológico que la interculturalidad puede producir en el terreno de la investigación: ¿qué prácticas investigativas es posible impulsar desde la interculturalidad?, ¿en qué aspectos son compatibles las propuestas de la acción cultural para la libertad y la investigación acción participativa con este nuevo concepto? En los apartados que siguen reflexionaré sobre estas cuestiones a partir de la experiencia de investigación indígena intercultural llevada a cabo por el Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro de Colombia.

5. De la investigación acción participativa a la investigación indígena intercultural

El movimiento indígena del suroccidente colombiano organizado en el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- se ha planteado desarrollar procesos investigativos desde su propia cosmovisión. El CRIC comenzó sus primeros pasos en 1971 a partir de la lucha por la recuperación de las tierras indígenas en manos de los latifundistas y contra el terraje –un impuesto que los terratenientes cobraban a los antiguos dueños de las tierras expropiadas. Esta organización tiene presencia en el sur del país y agrupa una variedad de pueblos indígenas siendo mayoritaria la población nasa. Desde el surgimiento de la organización se han recuperado más de 250.000ha., aumentando en un 80% el territorio indígena del Cauca. Además, la organización consiguió incorporar varias de sus demandas en la reforma constitucional de 1991, como el reconocimiento de la diversidad étnica nacional, la propiedad comunal de los territorios indígenas y el derecho al autogobierno y a una educación propia. El movimiento se asumió a la vez como parte de los sectores populares colombianos y como parte de los pueblos indígenas del continente, y supo combinar las “políticas de redistribución”, orientadas a la justicia social, con las “políticas de reconocimiento”, tendientes a la afirmación de las diferencias culturales (Fraser, 1996). Cansados de los científicos sociales que desde afuera estudiaban sus comunidades, los cabildos –autoridades tradicionales en los territorios indígenas- que conforman el CRIC en la región de Tierradentro decidieron encarar por sí mismos la investigación de sus pueblos. En una asamblea que se extendió por dos días se creó el Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro –CIIT-, en el año 2002, con el objetivo de “acompañar y orientar a la comunidad a través de reflexiones y debates en función de la protección del territorio, la lengua y la identidad cultural” (Guejía, 2009: 7). El CIIT representa una estrategia para proteger, producir y socializar el conocimiento propio, es decir, el conocimiento que se regenera en las instancias comunitarias. En este sentido se busca proteger la lengua para construir procesos de identidad, conservar el territorio para sobrevivir, y desarrollar la investigación “para compartir el conocimiento que está en la memoria y en la vivencia de nuestras comunidades” (Guejía, 2009: 7).

Al mismo tiempo, la propuesta busca aportar elementos para fortalecer los procesos educativos que se están llevando adelante en los distintos resguardos –territorios indígenas reconocidos por la Constitución- bajo el impulso de la organización. La preocupación por la educación ha sido una constante en el CRIC desde 1978 cuando, en su quinto congreso, definió la necesidad de crear

un Programa de Educación Bilingüe “para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004: 37). La creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI- se traduciría rápidamente en el establecimiento de las primeras escuelas en aquellas comunidades donde la lucha por la recuperación de la tierra había sido más fuerte y donde, por la misma razón, la organización se encontraba más consolidada. No obstante, mientras el proceso de educación propia se desarrollaba velozmente en las zonas del norte del Cauca, en Tierradentro la iglesia continuaba al frente de los procesos educativos. El modelo implementado en estos territorios definidos como “tierra de misión” es concebido por Elizabeth Castillo Guzmán y José A. Caicedo Ortiz (2010) como “la colonialidad educadora”. Se trata de una educación que, basada en la evangelización, se constituye como un modo de administrar a las poblaciones consideradas salvajes. Esta forma de “educar a los otros” que comenzó en el siglo XVIII pero continuó durante la República representa una forma de la colonialidad del saber ya que desvaloriza los conocimientos y la espiritualidad indígena (Castillo G. y Caicedo O., 2010: 114). Es recién en el 2004, trece años después de la reforma constitucional de 1991 que establece el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar su propia educación, cuando los cabildos de Tierradentro organizados en el CRIC logran hacerse de la administración de las instituciones educativas en su territorio. Desde entonces las comunidades están debatiendo cómo implementar sus Proyectos Educativos Comunitarios, una figura legal que conquistó el movimiento en 1994 para obtener el reconocimiento oficial de los procesos educativos que llevaban en algunas zonas quince años de trabajo. Contribuir a estos debates produciendo investigaciones que puedan ser volcadas en materiales pedagógicos producidos desde la cosmovisión constituye un objetivo del CIIT. El CIIT está conformado por una mayoría de profesionales indígenas de varias disciplinas a la que se suman algunos investigadores externos en apoyo de tareas puntuales. El Centro ha venido trabajando en diversos proyectos, entre los cuales resaltan el Programa de Formación en Desarrollo Comunitario, el Sistema de Alerta Temprana para la Gestión de los Riesgos Naturales, el apoyo a los Proyectos Educativos Comunitarios que desarrollan las escuelas y la investigación en matemáticas desde la cosmovisión y el *nasayuwe* –la lengua de los nasa- para generar materiales docentes (Levalle y Levin, 2011).

5.1. Redefiniendo la investigación

La investigación es concebida por el Centro como un elemento clave para comprender los procedimientos y los tiempos y espacios que cada cultura genera para construir conocimiento. Por eso, en esta parte de Latinoamérica la investigación es entendida como un autorreconocimiento comunitario, como una forma de profundizar los saberes existentes en las propias comunidades y en sus territorios. Así lo expresan los miembros del CIIT:

“La investigación fue un proceso de autorreconocimiento porque permitió descubrir qué tanto conocemos de nosotros mismos, de la cultura, del territorio, y de diferentes formas de comunicarnos en la familia, la comunidad, la escuela y, en general, en los distintos espacios organizativos como las asambleas” (Caicedo, 2009: 121).

La investigación se plantea desde la cultura y desde las vivencias cotidianas, fortaleciendo la identidad propia. Los integrantes del centro sostienen que en la lengua de las comunidades nasa, el *nasayuwe*, la investigación se entiende como el *ûus atxah*, lo cual implica al mismo tiempo “pensar, planear, reflexionar, saber escuchar y comprender, compartir y producir nuevos conocimientos” (Guejia, 2009: 7). A su vez para hablar de analizar o reflexionar los nasa utilizan la palabra *ûusyahkx*, que se deriva de corazón: *ûus* y de pensar: *yahkx*. Cuando los nasa piensan no abandonan sus sentimientos. Tampoco se puede concebir un pensamiento nasa puramente individual. En la cosmovisión nasa existen tres mundos interrelacionados: el de arriba, donde están la luna, el padre sol, el cielo, los espíritus mayores, el trueno y las estrellas; el de acá, en el que viven los nasa y todos los seres y elementos que habitan la superficie de la Tierra; y el de abajo, en donde están los minerales y los pequeños seres que los cuidan –los *Tapanos*. Constituye una tarea de todo nasa mantener la armonía y la comunicación entre estos mundos, por lo tanto el pensamiento siempre deberá ser colectivo, incluyendo la espiritualidad y la memoria ancestral (Castro, 2009: 22-23). Los habitantes de los resguardos indígenas de Tierradentro se consideran hijos de *Kiwe* –la tierra; para ellos todo tiene vida: “Lo importante es no separar cuerpo y pensamiento, no dividir entre natural y sobrenatural. Todo es natural, todo tiene vida”, explicaba Gentil Guejia en una reunión del equipo de Desarrollo Comunitario en Belalcázar en el año 2009.

A su vez, la cosmovisión nasa concibe al territorio como depositario de los conocimientos. A la inversa de la razón moderna que convierte a la naturaleza en objeto de conocimiento, para las comunidades es el territorio el que enseña los valores fundamentales. De ahí que antes que violentar el territorio para experimentar científicamente, en las formas tradicionales de conocimiento se habla de “interpretar” y “sentir” los mensajes que surgen de la tierra. Esta es precisamente la tarea de los sabios o médicos tradicionales, los *Thê´wala*, expertos en la comunicación con los tres mundos que conforman el territorio nasa.

La práctica de investigación que se plantea aquí se sustenta en la participación activa de la comunidad desde el comienzo. Los trabajos sobre matemáticas nasa que el CIIT viene desarrollando desde el año 2006 iniciaron a partir de la iniciativa planteada en una asamblea comunitaria por el Consejo de Educación de Tierradentro. La investigación comenzó cuando la asamblea, después de dos días de reunión, decidió autorizarla considerando que podría aportar elementos para la construcción de los currículos educativos propios, “incentivar más espacios de formación y demostrar las capacidades de producir conocimientos científicos en este campo del saber” (Guejia, 2009: 9). De esta forma la práctica investigativa se legitimó, convirtiéndose en una iniciativa comunitaria. La investigación se desplegó combinando la observación de la cotidianidad comunitaria con una serie sucesiva de reuniones entre diversos grupos: los *Thê´wala* armonizaron las reuniones y reflexionaron sobre las relaciones entre la espiritualidad y la matemática, los mayores recordaron las antiguas formas de enseñarla en sus casas, las mujeres reflexionaron sobre el papel de la matemática en los tejidos tradicionales, los niños, los docentes y las autoridades repensaron la matemática en la escuela. Además de las reuniones propiciadas por el CIIT para pensar estos temas, el debate en las instancias comunitarias cotidianas resultó fundamental. Las asambleas y las *mingas* –

instancias de trabajo colectivo- brindaron la posibilidad de reflexionar conjuntamente con toda la comunidad, tal como es costumbre entre los nasa. El papel del centro en este aspecto puede comprenderse como la dinamización de los saberes propios. La reflexión comunitaria reactualiza los conocimientos tradicionales en las condiciones particulares del presente. A su vez, los conocimientos parcializados que cada persona posee son rearticulados y legitimados en las instancias comunes, fortaleciéndose de esta forma la cosmovisión. Me parece importante comprender el sentido que el CRIC le da a la cosmovisión. Los integrantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe –PEBI- fueron los primeros que realizaron investigaciones desde la cosmovisión propia para fortalecer los procesos educativos comunitarios. En un libro del 2004 donde analizan la experiencia educativa desarrollada hasta entonces los miembros del Programa afirman:

“La cosmovisión es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él. Eso es lo que hoy llamamos metodología y política. En parte está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. Pero también se nutre de los hechos del presente y de herramientas apropiadas de afuera...” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004: 83).

Podemos ver que la cosmovisión, lejos de concebirse como una forma innata para mirar el mundo, requiere un proceso de construcción permanente. En este proceso la investigación intercultural juega un rol fundamental porque permite poner en diálogo aquellos saberes milenarios con los nuevos conocimientos de adentro y de afuera.

Durante el proceso de investigación en matemáticas el equipo del CIIT se reunía para sistematizar los debates y plantear nuevas preguntas en las siguientes instancias colectivas. En aquellas reuniones participaban, además de los indígenas nasa, algunos profesionales no indígenas que aportaban bibliografía y reflexiones de intelectuales de variada procedencia y de grupos que habían desarrollado propuestas de etnomatemática en otras latitudes. Este ejercicio representó una puesta en práctica de la interculturalidad, entendida en este caso como una metodología de trabajo. Una vez más creo que necesitamos comprender las definiciones que en el territorio se les confiere a estos conceptos. Los miembros del PEBI entienden la interculturalidad como “el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004: 115). La interculturalidad en este caso funciona como una herramienta para apropiarse de los conocimientos externos. Este proceso de incorporar elementos externos pero desde las categorías culturales indígenas es una de las claves que el CRIC ha encontrado para revitalizar la cultura y la organización comunitaria. Primero fueron los cabildos, estructuras administrativas impuestas por la Colonia y negadas por la República que, al ser recuperados, resultaron un modo de rearticulación comunitaria y un espacio legítimo para disputar la autoridad política territorial con los alcaldes. Luego la escuela, cuya creación había interferido con las formas ancestrales de construcción de conocimiento en las casas, el trabajo y los espacios comunitarios, y que a partir del crecimiento organizativo pasó a formar parte del proyecto político y sociocultural del movimiento. Por último, la investigación, una práctica occidental que en manos de científicos sociales ajenos a la dinámica comunitaria confiscaba los saberes ancestrales, al ser redefinida en términos

propios aparecía como una poderosa herramienta de construcción política y cultural.

Los avances de las investigaciones en matemáticas fueron presentados en las instancias comunitarias, en una suerte de “devolución sistemática”, para lograr su validación. Existió en este punto una preocupación por escribir textos sencillos que habilitaran nuevas reflexiones. Los integrantes del CIIT asumieron además el desafío de producir textos bilingües, aún cuando el *nasayuwe* es una lengua de tradición oral. Esta práctica combinada de la escritura y la oralidad mejoró la fidelidad del trabajo y aportó nuevos senderos para la reflexión colectiva al propiciar la conceptualización en la propia lengua. Gentil Guejia me comentaba en la sede del Cabildo Nasa Çxhâçxha en el 2009: “queremos mirar cómo la lengua o cómo el *nasayuwe*, en nuestro caso, sirve de puente para generar conocimiento”. La lengua, en tanto elemento activo en la construcción de la cosmovisión, resulta indispensable para generar una epistemología capaz de fundamentar la pedagogía propia. Se trata en este caso de fomentar el “bilingüismo de mantenimiento”, que implica el desarrollo de ambas lenguas en su propia dimensión y el establecimiento de un diálogo intercultural entre ellas (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004: 124). En este sentido, el trabajo se desarrolló buscando evitar que la oralidad pierda, al decir de Fals Borda, su “sabor específico”:

“Es importante mencionar que en esta experiencia la relación oralidad y escritura fue complementaria, es decir, la evidente habilidad del manejo del discurso oral no fue impedimento para la producción escrita y ésta no opacó la riqueza que transita en la palabra hablada” (Caicedo, 2009: 125).

La investigación en matemáticas llevada adelante por el centro ganó la Beca Nacional de Investigación en Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura colombiano en el 2008, lo cual permitió el financiamiento de una publicación bilingüe titulada “Matemáticas en el mundo nasa”. Para la preparación de los textos también intervino la participación comunitaria: en la asamblea se fueron presentando párrafo a párrafo los artículos en ambas lenguas hasta lograrse el consenso sobre los contenidos y las formas de expresarlos. De este modo se desarrolló “un proceso de formación en investigación en el que la participación de la comunidad es fundamental para la profundización del trabajo y para la apropiación de esta construcción colectiva” (Guejia, 2009: 9). Este ejercicio de participación y construcción colectiva del conocimiento es lo que el CIIT denomina “minga de pensamiento”, recuperando la figura del trabajo comunitario que hasta hoy se desarrolla en las comunidades.

La investigación como autorreconocimiento comunitario se transforma, a partir de la participación activa de la comunidad, en una estrategia pedagógica porque implica un conocer la propia cultura en los espacios comunitarios como la casa, la escuela, las asambleas, las mingas de trabajo colectivo o los rituales. Una vez más cito las palabras de Natalia Caicedo, integrante del Centro:

“En este sentido la experiencia se asumió como un espacio de formación comunitaria, porque es en el encuentro con los otros que tiene sentido la construcción, difusión y uso del conocimiento. Investigar se convierte en estrategia fundamental para la esperanza, la dignidad y la libertad” (Caicedo, 2009: 121).

5.2. Descolonización y construcción dialógica del conocimiento

La práctica pedagógico investigativa del CIIT es entendida como una herramienta política para constituir a los indígenas como sujetos de conocimiento y, desde esa posición, convocarlos a participar en la defensa del territorio y en la construcción de los planes de vida -el ejercicio colectivo de reflexión y planeación del desarrollo comunitario-. Pienso que se trata de una apuesta por la descolonización del saber, es decir, una ruptura de aquella jerarquización de los saberes en función de la lógica colonial. Este sentido de la experiencia me parece claro en las palabras de Gentil:

“La apuesta política es mirar a ver como se posiciona el tema del conocimiento propio porque una de las realidades más sentidas en el territorio es que a nosotros nos han enseñado que hay un conocimiento universal y que los pueblos indígenas no tienen sabiduría y no tienen conocimiento” (Entrevista a Gentil Guejía, noviembre del 2011).

Al reivindicarse como sujetos de conocimiento sin abandonar su cosmovisión, los nasa desarticulan el eurocentrismo filtrado en las ciencias sociales. Los tradicionales objetos de la investigación occidental se han convertido en sujetos mediante la práctica de la investigación comunitaria. Hacen ciencia pero se rebelan ante la *episteme* occidental. Este giro epistemológico es visualizado por los indígenas como una estrategia política: el fortalecimiento cultural es el que garantiza la supervivencia de los nasa como pueblo, por ende, de este logro dependen las conquistas materiales más importantes, como las recuperaciones de tierras, que han caracterizado al CRIC a lo largo de su historia. Así lo entendió la propia asamblea cuando decidió comenzar con los trabajos sobre la matemática nasa:

“Reconociendo la importancia de estos temas en el aporte a la valoración de la memoria y la cultura, la Asamblea autoriza el desarrollo de esta investigación con la expectativa de avanzar en la construcción de currículos propios, incentivar más espacios de formación y demostrar las capacidades de producir *conocimientos científicos* en este campo del saber” (Guejía, 2009: 9), [Itálicas mías].

Me parece imposible comprender este ejercicio de investigación indígena intercultural desde la colonialidad del saber. Los nasa están creando nuevos dispositivos para analizar y actuar en el mundo, están construyendo cotidianamente su cosmovisión. En este proceso han decidido incluir la investigación, pero desde su matriz de pensamiento. Se trata de un pueblo, que como tantos otros, transita su propio desarrollo, su propia historia, sin necesidad de recorrer el camino de la modernización occidental. La temporalidad eurocéntrica los condena al pasado, pero ellos están estudiando su pasado y su presente para vivir un futuro que les pertenezca. Al tomar la ciencia en sus manos y entretejerla con su cosmovisión el CIIT ensaya aquella necesaria transición paradigmática de un modo propio.

En este proceso el diálogo se destaca de múltiples formas. Por un lado, el diálogo permanente con la comunidad es la clave de todo el camino investigativo. Aquí se cuenta con una ventaja: los espacios ya instituidos comunitariamente para la convivencia colectiva. Las asambleas, las mingas, los rituales o los espacios familiares de construcción de conocimiento, como el fogón, dan cuenta de una cultura centrada en la colectividad y en el diálogo permanente. Estas instancias nutrieron a la investigación de sus preguntas fundamentales, que luego fueron sistematizadas por los miembros del centro y

devueltas nuevamente a la comunidad. En este sentido el diálogo marcó el ritmo de la reflexión y la acción, tal como afirmaba Fals Borda ([1979] 1994: 104). Sin embargo, en el trabajo del Centro creo que existió otra clase de diálogo, un diálogo que podríamos llamar intercultural y que da cuenta de la forma específica que el CIIT ha utilizado para construir el conocimiento entretejiendo los saberes occidentales y los propios. Uno de sus integrantes lo escribe con bonitas palabras:

“Los mayores nasa son como libros que andan. Los libros en las bibliotecas son como los mayores que nos esperan en una tulpa a contarnos sus historias. A ambos hemos buscado” (Parra, 2009: 19).

Me parece que en este punto el CIIT profundiza en las herramientas metodológicas que el PEBI venía utilizando para la investigación educativa. La lingüística asumió una dimensión fundamental en el proceso de autorreconocimiento ya que permitió incorporar conceptos externos desde la cosmovisión propia. Esta técnica se había utilizado ya en los trabajos llevados adelante por el PEBI para traducir y reinterpretar la Constitución Nacional de 1991 en una clave intercultural. La lingüística permitirá iniciar un proceso que los integrantes del PEBI han conceptualizado como una “traducción para la formación de un pensamiento autónomo”:

“Hay muchas ideas que vienen de afuera que son muy valiosas para el proyecto educativo y político indígena, pero es necesario asimilarlas desde una posición de autonomía. Lo que se busca no es trasplantar esquemas o lógicas, sino generar acercamientos propios, usando las ideas externas como estímulos y no como camisa de fuerza. Ésta es la autonomía. Con la autonomía no se quiere decir encerrarse para protegerse de las ideas de afuera. Por el contrario, significa generar un desarrollo dentro del cual las ideas externas entran en un *diálogo horizontal* con un sistema de pensamiento que las adecua a sus propios sistemas culturales” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004: 104, *itálicas mías*).

Consecuentemente, en la experiencia del CIIT encontramos una práctica específica de la descolonización del saber y de la construcción dialógica del conocimiento. Entonces podemos preguntarnos: ¿en qué aspectos este proceso constituye un ejercicio de investigación acción participativa?, ¿hasta qué punto se recuperan en este caso elementos propios de la teoría de la acción cultural dialógica?

6. La investigación indígena intercultural y la investigación acción participativa: aportes para un diálogo crítico

La experiencia de investigación desarrollada por el CIIT comparte varios puntos nodales de la investigación acción participativa propuesta por Fals Borda y de la teoría de la acción cultural dialógica de Freire. En primer lugar en ambos enfoques se busca una ciencia subordinada a la política, en ambos casos las preguntas formuladas por Fals Borda ([1979] 1994: 93) son pertinentes: “¿Cuál es el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos?, ¿Para quienes es el conocimiento científico y a quiénes va a beneficiar?”. El CIIT investiga para proteger el territorio, la lengua y la identidad cultural. Más importante aún: la investigación es el producto de una decisión política en el seno de la comunidad. Al mismo tiempo, estamos en presencia de una

investigación que se lleva a cabo desde las estructuras organizativas existentes, estructuras que tienen claros objetivos sociales, económicos, culturales y políticos. Para los integrantes del Centro la investigación constituye una apuesta política en función de fortalecer los conocimientos propios y mejorar los proyectos comunitarios en educación y desarrollo. Por eso en este caso también es pertinente considerar a la praxis como criterio de validación, tal como lo propuso Fals Borda. Cuando los miembros del CIIT hablan de validación, se refieren al consenso comunitario logrado en asamblea alrededor de la propuesta a investigar. Se validan las iniciativas pero también deben validarse los resultados, incluyendo las acciones desarrolladas en la comunidad.

El CIIT llevó hasta las máximas posibilidades la propuesta de la participación activa. La comunidad resultó un sujeto de la investigación desde que decidió llevar a cabo una iniciativa que ha surgido de un sector de sí misma. La actividad de investigar es definida como un proceso de autorreconocimiento comunitario que implica un trabajo en las instancias de reunión y en los encuentros específicos para los fines propuestos, y que termina con la revisión crítica de los miembros de la comunidad en una serie de asambleas. El trabajo en un contexto indígena permitió contar con toda una tradición colectiva que fue resignificada. El acercamiento entre el sujeto y el objeto de la investigación que enfatizaba Freire se profundiza notablemente. En este aspecto, intuyo que el caso del CIIT se acercaría más a las experiencias previas de autoinvestigación ensayadas por algunos integrantes de los estudios poscoloniales y por el operaísmo italiano en los años setenta (Revel, 2010: 85). No obstante, me parece importante destacar que aquí se trata de toda una comunidad en autoinvestigación.

Existe de todas formas un grupo que incentiva, que sistematiza y devuelve la información. A diferencia de las experiencias típicas de investigación acción participativa o de investigación de la temática para la educación popular, en esta oportunidad los investigadores son parte de la comunidad. El CIIT es una estructura comunitaria. Sus integrantes son, en su mayoría, miembros de la comunidad que se sitúan por momentos en una situación de relativa exterioridad para reflexionar críticamente sobre conocimientos colectivos que son también los suyos y regresarlos en forma de nuevas preguntas al grupo social al que pertenecen. La autoinvestigación se pone en práctica en las reuniones del grupo de investigadores pero será la asamblea la que complementará y validará esas reflexiones de una forma colectiva.

En este sentido, también aquí creo pertinente hablar de la práctica investigativa como una práctica pedagógica. En las instancias comunitarias de la investigación todos aprenden, investigadores y comunidad. Al respecto reflexiona otra vez Natalia Caicedo, miembro del CIIT:

“Esta experiencia de investigación aportó elementos pedagógicos que si bien no son novedosos en el contexto de la educación propia, porque retomamos las formas de aprender que las comunidades han mantenido y actualizan en el tiempo, sí requieren ser tenidos en cuenta para valorar más el espacio de construcción de conocimiento que las comunidades generan y también exigen” (Caicedo, 2009: 119).

Otro punto de convergencia que encuentro entre las propuestas de Fals Borda y Freire y el CIIT es la interdisciplinariedad. Los dos autores mencionados pensaron a la interdisciplinariedad como una forma de comprender los saberes

populares en su dimensión constitutiva y como un modo de articular soluciones prácticas a los problemas registrados. Los nasa de Colombia, como muchos otros pueblos indígenas del continente, poseen una cosmovisión holista, que articula los diversos planos del saber en una totalidad que se debe mantener equilibrada. Resulta imposible comprender esta visión del mundo a partir de las particiones efectuadas por las ciencias modernas. La vivienda nasa, por ejemplo, debe respetar una orientación específica en función de los astros. Los trabajos para su construcción no pueden iniciarse hasta que un *Thé' wala* armonice el territorio. En su diseño característico, la vivienda, como los bolsos tradicionales que tejen las mujeres nasa, representa los tres mundos presentes en la cosmovisión. Es a todas luces imposible comprender la vivienda nasa desde la arquitectura occidental, se necesita de un abordaje de conjunto capaz de encontrar las relaciones entre las dimensiones del saber.

Una cuestión más que quisiera mencionar es la incorporación del trabajo en las dos lenguas. El bilingüismo constituye una innovación respecto de los planteos reseñados arriba. La importancia de la lengua en la generación de conocimiento y de la lingüística como herramienta para apropiarse pensamientos del afuera, no estuvo en el centro de las preocupaciones de Fals Borda ni de Freire. Al trabajar en comunidades indígenas que tienen un uso activo de su lengua, como es el caso de gran parte de los resguardos de Tierradentro, la lengua resultó un elemento indispensable para establecer el diálogo. Además, como se ha planteado, la combinación de oralidad y escritura permitió mejorar la fidelidad de la investigación. Asimismo, esta estrategia resultó de suma importancia en las instancias de devolución sistemática que se plantearon de modo continuo.

6.1. De la alienación a la interculturalidad

Tanto Freire como Fals Borda se toparon con dificultades en sus trabajos al comprobar que las visiones del mundo de los sectores populares tenían “acentos muy tradicionales que reflejaban el peso de la alienación a que los tenía sujetos el sistema capitalista” ([1979] 1994: 44). Fals Borda se apenó cuando verificó que sus grupos de referencia “eran necesariamente personas educadas en, corrompidas por, la sociedad capitalista” ([1979] 1994: 44). Frente a esta situación, el diálogo se veía reducido y la propuesta perdía profundidad. Al desdibujarse el sujeto, los intelectuales tomaban el lugar de la comunidad:

“Era como buscar un fantasma: a falta de uno, sintieron la necesidad de crearlo. Y el resultado fue una aplicación comercial del concepto de inserción en el proceso social, para ‘colocar el conocimiento al servicio de los intereses populares’, como se dijo, y no ante todo derivarlo de las condiciones objetivas del proletariado, como hubiera sido teóricamente más correcto...” (Fals Borda, [1979] 1994: 44).

Intentaré mostrar que esta situación motivó respuestas diversas por parte de Freire y de Fals Borda, respuestas que surgen, en definitiva, de una visión distinta acerca de los saberes populares e indígenas. En su conferencia para el “Simposio Mundial de Cartagena: crítica y política en ciencias sociales” de 1977 Fals Borda señaló los límites encontrados hasta entonces en los trabajos de investigación-acción en Colombia, puntualizando la alienación de las bases por el efecto de la cultura de masas como uno de ellos. En sus anotaciones para la

posterior publicación de aquella ponencia el autor afirmaba que las poblaciones regionales “que se articulan aún con la praxis original, como los campesinos y los que han defendido el ancestral contacto con la naturaleza” ([1979] 1994: 115) se encontraban ciertos valores sustanciales, cierta visión del mundo, que le otorgaban una racionalidad propia al aparato cultural popular y que eran incomprensibles en su profundidad epistémica desde el andamiaje conceptual positivista:

“La racionalidad de estos valores sustanciales parecería por lo tanto irracional, si le aplicáramos los criterios cartesianos sobre la razón que nos han inculcado en universidades y academias, y sobre los cuales se ha construido la idea contemporánea dominante de ciencia. Pero se trata de una contextura racional diferente que tiene su propio lenguaje expresivo y su propia sintaxis. Para entender y llegar a los valores de este tipo de racionalidad popular es necesario sobreponerse a las barreras cognoscitivas dominantes y asumir actitudes vivenciales que sean tan extracientíficas como las de los grupos populares. Y, si se puede, lograr el dominio simultáneo de dos o más lenguajes científicos o niveles de comunicación diferentes” (Fals Borda, [1979] 1994: 115).

Estas ideas serían profundizadas en la propuesta sociológico-política del “socialismo raizal” que Fals Borda desarrolló en sus últimos años. Manteniendo la convicción sobre la necesidad de estudiar y respetar las especificidades culturales regionales, el autor propone conocer las formas de organización social, gobierno y control de cuatro “pueblos originarios de base” asentados en el territorio colombiano. Se trata de los indígenas habitantes de los 550 resguardos, los afrodescendientes de los palenques, los campesinos-artesanos pobres, y los “pioneros colonos internos” de Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Santander. De cada uno de estos grupos Fals Borda se propone retomar un valor fundante del carácter dominante de la sociedad colombiana: la solidaridad, la reciprocidad y la no acumulación de los grupos indígenas, la libertad de los “negros libres”, la dignidad de los campesinos-artesanos y la autonomía de los colonos. Estas poblaciones originarias “se vuelven entonces grandes actores de la historia real, reproductores del conocimiento práctico sobre nuestro trópico único que todos necesitamos, y trasmisores permanentes de valores sociales positivos para la concordia y la comunidad, que deben defenderse y perdurar en el nuevo *ethos* de la utopía posible” (2008: 32). Podemos observar entonces que Fals Borda fue modificando su postura inicial con respecto al problema de la alienación, acercándose cada vez más a los saberes de los pueblos originarios, contándose entre ellos los indígenas.

Paulo Freire fundó su pedagogía del oprimido en la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel. El tema de la alienación, como imposibilidad del hombre para ser libre, ocupa un lugar central. La pedagogía del oprimido, o la pedagogía para la libertad, es una pedagogía para la liberación, una pedagogía para la humanización, para la desalienación. Pero Freire plantea que la alienación no es solamente un atributo de las personas sino también de las sociedades. Los latinoamericanos, en razón de nuestra posición dependiente en el mercado mundial, vivimos en “sociedades-objeto” donde reina el pensamiento alienado y la “cultura del silencio”, tanto a nivel externo, con respecto a los países centrales, como internamente, con respecto a las clases dominantes (Freire, 1975: 68). En estas sociedades el concepto de realidad “no se corresponde con la realidad objetiva, sino con la realidad que se imagina el hombre alienado que las integra” (1975: 72), por eso en estos casos existe una conciencia que Freire clasificará como “semi-intransitiva”:

“La principal característica de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, es su ‘cuasi-adherencia’ a la realidad objetiva, o su ‘cuasi-inmersión’ en la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad, a fin de objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se llama ‘semi-intransitiva’ (Freire, 1975: 71-72).

Esta forma de conciencia, que es la que predomina en los sectores rurales de América Latina “no es un elemento efectivo para actuar sobre la realidad objetiva” (1975: 72). Al no lograr encontrar las verdaderas causas de su situación estructural de opresión, las masas campesinas de nuestro continente se inclinarán por respuestas sobrenaturales –“pensamiento mágico”- que se volverán un obstáculo para la acción transformadora: “Si tales situaciones se explican por medio de un poder superior, o por la “natural” incapacidad del hombre, es obvio que su acción no será orientada hacia la transformación de la realidad...” (Freire, 1975: 72). Aquí tenemos la cita completa:

“Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) se encuentran, de tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural) hay un fuerte ‘cordón umbilical’ que los liga. Esta proximidad en la cual se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de ‘admirarlo’, en la medida en que, la proximidad, no les permite ‘admirarlo en perspectiva. La captación de los nexos que prenden un hecho a otro, no pudiendo darse en forma verdadera, no obstante objetiva, provoca una comprensión, no verdadera, de los hechos, que a su vez, está asociada a la acción mágica’ (Freire, 1968: 33-34).

Considero que conviene situar la concepción de Freire sobre el pensamiento en los sectores campesino-indígenas en el marco del debate marxista sobre la conciencia de clase. Este debate, desde el marxismo althousseriano que retoma Freire, supone no sólo una realidad objetiva –opresiva, deshumanizada- sino también una única forma correcta de comprenderla: la que es capaz de reconocer esta situación objetiva como una situación de opresión. Esta forma de conciencia “correcta” correspondería al nivel de “conciencia de clase” o de “clase para sí” en Marx (1987: 120). Así entendida, la idea de “niveles de conciencia”, en un contexto indígena, supone una jerarquización entre las distintas visiones del mundo. Freire sostuvo que al desarrollarse el proceso industrializador las sociedades entran en una etapa de transición en la cual ocurre el paso de esta forma de conciencia semi-intransitiva a una de tipo “transitivo-ingenuo”, aún incapaz de aprehender la realidad en todas sus dimensiones pero capaz de reconocer algunas contradicciones básicas. La conciencia transitiva, verdadera, se logrará recién con la revolución social, entendida como acción cultural dialógica y permanente con el apoyo del Estado.

Al llevar esta teoría de los niveles de conciencia a las realidades indígenas me parece que se resucita el fantasma de la concepción unilineal y eurocéntrica del tiempo propia de la colonialidad del saber. De esta forma la cosmovisión holista compartida en los diversos pueblos indígenas latinoamericanos vuelve a insertarse en una suerte de pasado “pre-moderno” o “pre-capitalista”. Además, esta cosmovisión, que concibe al ser humano como parte de la naturaleza, entra en contradicción, en la cita anterior, con el humanismo marxista que, en su herencia iluminista, supone dominar el entorno para liberar a los seres humanos.

Freire sostuvo que este tipo de conciencia semi-intransitiva se correspondía con el despliegue del latifundio en el marco de “sociedades cerradas” (1975: 72). Para el caso de los movimientos indígenas que, como el CRIC, han luchado contra el latifundio podría repensarse si el autor hubiera escogido este concepto. Sin embargo, me parece que las tensiones derivadas de la teoría de alienación se extienden en otros pasajes de su obra:

“Las formas de acción cultural, en situaciones distintas como éstas, tienen el mismo objetivo: *aclarar* a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquellas visibles o no” (Freire, [1970] 2002: 227), [Itálicas mías].

Desde esta perspectiva se hace difícil el diálogo sincero y abierto entre los investigadores y los campesinos, toda vez que lo que se pretende en definitiva es comprender las visiones del mundo de los sectores populares para desarticularlas confrontándolas con las explicaciones científicas del materialismo histórico. En una comunidad indígena este proceder constituiría un ejemplo de lo que el propio Freire ([1970] 2002: 196-197) denominó “invasión cultural”: una inferiorización de los individuos producto de la imposición de las categorías culturales del investigador. A mi entender, en este punto la interculturalidad que propone el CIIT excede a la propuesta de Freire. La investigación indígena intercultural puede retomar aspectos del materialismo histórico si lo considera útil pero esta filosofía de la historia, para plantearlo en los términos de Fals Borda, no constituye su base epistemológica. Para mantener la acción cultural dialógica será necesario en este aspecto abrir las ciencias sociales e incorporar los otros conocimientos. La interculturalidad parece ser, como hemos visto, una herramienta prometedora en este sentido.

6.2. Freire y Fals Borda en *nasayuwe*

Como hemos visto, elementos centrales de la investigación acción participativa y de las técnicas dialógicas han sido puestos en práctica en la experiencia del CIIT. Al mismo tiempo pudimos constatar que existen diferencias entre ambas formas de concebir y desarrollar la investigación. Antes que debatir la pertinencia o no de la inclusión de la investigación intercultural indígena en el paradigma abonado por Fals Borda y Freire, me parece interesante establecer un diálogo entre ambas perspectivas. Considero que en cierto sentido el CIIT resignifica los presupuestos de la investigación acción participativa y la teoría de la acción cultural dialógica desde su propia mirada y desde su propio contexto. De alguna forma nos encontramos aquí con una suerte de descolonización de la teoría de la acción cultural dialógica y de la investigación acción participativa, o de algunos de sus elementos. Quizás el punto más difícil de asumir desde el territorio nasa sea la teoría de los “niveles de conciencia” de Paulo Freire que acabamos de revisar. En un plano más general, me parece que el trasfondo del materialismo histórico como filosofía de la historia representa otra cuestión tensionante con la cosmovisión de los nasa de Tierradentro.

Creo que el proceso de investigación del CIIT es un proceso intercultural que retoma elementos de estas dos propuestas y los combina con otros elementos propios. Una vez más el procedimiento de apropiación de los conocimientos externos y revitalización de los propios parte desde el conocimiento ancestral e

incorpora desde esta matriz los aportes de afuera. En su práctica investigativa el CIIT ha redefinido el concepto de interculturalidad. Esta incorporación conceptual permite visualizar a los saberes populares como cosmovisiones dinámicas y activas, posibilitando nuevas formas del diálogo cultural. A partir de esta mixtura se ha generado una experiencia de nueva clase, algo así como una “investigación-acción indígena, participativa e intercultural”.

Según Nelson Reascos (2009) los desarrollos científicos de los pueblos indígenas podrían estructurarse en una epistemología holista y subjetiva, enfocada en los saberes más que en los conocimientos, abierta a los valores ajenos y subordinada a la ética y a la política comunitaria. Varios de estos puntos son compartidos por la investigación acción participativa, específicamente a la luz de las formulaciones ulteriores de Fals Borda (2009: 483-487). Sin desconocer las tensiones que existen entre ambos paradigmas y que es saludable respetar en función de sus diversos contextos de trabajo, me parece que el diálogo puede enriquecerlos mutuamente.

7. Hacia una ciencia social transformadora para el siglo XXI

Creo que la investigación indígena intercultural desarrollada por el CIIT siembra el camino del pensamiento latinoamericano, asumiendo en la práctica los desafíos de la reestructuración paradigmática de las ciencias sociales al abrirse al diálogo con otros conocimientos. Esta experiencia constituye un aporte interesante para pensar las prácticas investigativas que se pueden realizar desde una ciencia social alejada de los preceptos eurocéntricos del conocimiento moderno. El reconocimiento de las comunidades indígenas como sujetos de conocimiento nos acerca a aquella justicia cognitiva global exigida por Sousa Santos que cité en la introducción.

Los nasa de Tierradentro, organizados en el Consejo Regional Indígena del Cauca desde los años setenta, han logrado tomar las tierras de manos de los terratenientes. Luego, recuperaron las escuelas que administraba la iglesia en sus territorios y construyeron un proyecto educativo propio que lleva ya más de treinta años caminando. Desde los años noventa formaron un partido político y consiguieron gobernar varias alcaldías de su región. Ahora han decidido tomar la investigación en sus manos. Creo que nutrir a las ciencias sociales de esta experiencia puede ser un buen camino para continuar en la senda de la ciencia transformadora por la que Fals Borda y Paulo Freire trabajaron en América Latina.

Bibliografía

Asociación de Cabildos Indígenas Nasa Çxhâçxha. [En línea]. [Consulta: 15 de abril 2013]. Disponible en: <<http://tierradentro.co>>

Bolaños, G.; Ramos, A.; Rappaport J. y Miñana, C. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Caicedo, N. (2009). “La investigación: un proceso de formación comunitario y colectivo”. En Caicedo, N. y Parra, A. (Eds.), *Matemáticas en el mundo nasa* (pp. 118-125). Colombia: CIIT.

- Castillo G., E. y Caicedo O., J. (2010). "Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas". En *Nómadas*, N° 33, 109-127.
- Castro, H. (2009). "Explicar". En Caicedo, N. y Parra, A. (Eds.), *Matemáticas en el mundo nasa* (pp. 20-33). Colombia: CIIIT.
- De Sousa Santos, B. (2003), *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*. CLACSO-Facultad de Ciencias Sociales: Buenos Aires.
- Díez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Revista Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, 191-213.
- Dussel, E. (2003). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Colombia: Siglo XXI.
- ([1979] 1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo.
- (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación acción participativa*. Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia: CLACSO.
- Fraser, N. (1996). "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género". *Revista Internacional de Filosofía Política*, N° 8, pp. 18-40.
- Freire, P. (1968). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva: Buenos Aires.
- ([1970] 2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guejía, G. (2009). "Presentación". En Caicedo, N. y Parra, A. (Eds.), *Matemáticas en el mundo nasa* (pp. 6-9). Colombia: CIIIT.
- Lander, E. (2003), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Levalle, S. y Levin, L. (2011). "Los pueblos indígenas del sur colombiano y su lucha por la construcción de otro conocimiento". *Devenir*, N° 20, 38-41.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la Filosofía de la miseria de P.-J. Proudhon*. México: Siglo XXI.
- Macas, L. (2005). "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales". En Dávalos, P. *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Argentina: CLACSO.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Parra, A. (2009). "Introducción". En Caicedo, N. y Parra, A. (Eds.), *Matemáticas en el mundo nasa* (pp. 6-9). Colombia: CIIIT.
- Quijano, A. ([1979] 1994). "Comentario a la ponencia de Orlando Fals Borda". En Fals Borda, O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo.

- (2003). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Revel, J. (2010). "Biopoder y devenir-mujer de la política". En AAVV, *Pensando el mundo desde Bolivia*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado plurinacional de Bolivia.
- Reascos, N. (2009). "Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos indígenas". *El Vuelo de la Luciérnaga*, N° 2, 22-45.
- Sirvent, T. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa*. Páramo Andino.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Bolivia: Convenio Andrés Bello.