



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

RESISTENCIAS
Y DESAFIOS

Francisco Gárate Vergara
Cláudia Battestin
[Coordinadores]

Ariadna
ediciones



Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial:

Resistencias y Desafíos

Francisco Gárate Vergara (Chile)
Cláudia Battestin (Brasil)
Coordinadores



Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIIEDUC)
Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA)

Santiago de Chile, agosto 2024

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-33-3

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276333.112>

Diagramación interior: Matías Villa Juica.

Imagen de Portada: Kairo Moraes

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Con-versar, reír y compartir la comida: Epistemologías de/para la resistencia

María Cecilia Leme Garcez
Universidad Nacional, Costa Rica.

José Mario Méndez Méndez
Universidad Nacional, Costa Rica.
REDYALA

Introducción

En este texto nos permitimos compartir una reflexión testimonial sobre nuestra participación en procesos comunitarios de convivencia y de resistencia en Centroamérica.¹ Siendo docentes de una institución de educación superior pública costarricense, buscamos recuperar los escenarios comunitarios como espacios de libertad para ser, aprender, resistir y celebrar en la convivencia respetuosa; de ahí la importancia de la conversación, la risa y la comensalidad. Buscamos contribuir a la erradicación de las formas de violencia que, en la cotidianidad, gestan ciclos de silenciamiento y deslegitimación de otras personas, otros grupos y también del medioambiente. Por eso, tratamos de incorporar la conversación, la risa y la comensalidad como ejes metodológicos que acompañan nuestro quehacer, el cual es, en última instancia, un ejercicio de reconocimiento y escucha de las experiencias cognitivas, sapienciales y vivenciales que acontecen en las comunidades.

Esperaríamos que muchas comunidades fueran capaces de ofrecer las condiciones para que las personas puedan vivenciar la libertad de conversar sinceramente sobre sus vidas para ir tejiéndolas colectivamente y,

1 Este compartir nace del Proyecto Educación, Espiritualidades y Resistencias: hacia pedagogías de la esperanza (Código 0033-22), adscrito a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional, Costa Rica.

con esto, ir generando un tejido social pacífico y pacificador. O que fueran espacios en donde el juego, la alegría y la risa se conviertan en una expresión de cultura, de celebración, de belleza y de visión del mundo. O, más aún, que asumieran la metáfora de la gran mesa común en donde la comida compartida representase comunión, abundancia y celebración. Sin embargo, constatamos una creciente aridez de conversaciones, o de momentos para reír y comer en compañía en las familias, en las comunidades, en las relaciones sociales en general y también en la academia. Aridez, así lo consideramos, porque no siempre se dan las condiciones necesarias, ni el ambiente adecuado para interactuar honestamente y para expresar lo que las personas sienten, o lo que quieren, o lo que necesitan. Además, con mucha frecuencia, esto de las necesidades tiene que ver también con las urgencias económicas de sobrevivencia y con la escasez de comida en las mesas.

Por otro lado, identificamos la vida comunitaria como fuente de las experiencias de fe, a las cuales nombramos *espiritualidades*. Así, vida y espiritualidades, vida y celebración, vida y convivencia, vida y sobrevivencia se enredan y ocupan momentos diferentes en una dimensión significativa de aprendizajes en la cotidianidad comunitaria.

Lo que sigue es un esfuerzo por pensar los aportes pedagógicos de personas y comunidades centroamericanas en situación de resistencia como insumos necesarios para cultivar la convivencia entendida como experiencia que se desarrolla en el acto consciente y radical de conversar, o en la peculiar necesidad biológica y cultural de jugar y reír o, aun, en la alegría y solidaridad que nacen del compartir la comida. Entendemos que las comunidades son espacios cognitivos y sapienciales que pueden estimular o reducir los procesos de reflexión y de crecimiento mutuo. Consideramos que la capacidad de reflexión y análisis es un componente cognitivo humano fundamental; sin embargo, su importancia se revela cuando genera un tipo de humanidad con la cualidad de producir lazos de confianza, empatía y solidaridad.

De lo anterior se deriva que los espacios comunitarios son esencialmente espacios pedagógicos², no porque allí se dé necesariamente algún tipo sistemático o formalizado de enseñanza, sino porque la convivencia misma es formativa y la posibilidad de aprender a convivir implica un aporte significativo para la transformación de las relaciones sociales y también para el crecimiento cognitivo.

2 Cuando hablamos de espacios pedagógicos comunitarios no nos estamos vinculando a alguna corriente pedagógica en particular, ni a algún concepto de educación. Más bien, nos referimos a formas de aprender, enseñar y transformar la realidad que las comunidades inventan en cada situación de resistencia.

También aquí están presentes los dioses

En Moracia de Nicoya (provincia de Guanacaste, Costa Rica) las mujeres organizan las actividades de la semana. Lo hacen conversando y riendo. Se llaman a sí mismas *Mujeres del Maíz*, con lo cual se reconocen herederas de la cosmogonía mesoamericana según la cual los señores Creadores -Corazón del cielo y otras seis deidades- querían crear “seres humanos con corazones y mentes que pudieran llevar la cuenta de los días” (Museo Nacional del Indígena Americano, Párr. 1).

El relato del Popol Vuh expresa poéticamente que “llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento” (p. 23). Finalmente, según la narración, después de varios intentos, los seres humanos fueron creados de maíz blanco y amarillo.

Las Mujeres del maíz se reúnen junto a un horno todavía caliente que huele a bizcocho, empanada y tanela. En estas reuniones, *corazones y mentes, palabras y pensamientos* se juntan y poseen fuerza creadora. Allí, junto al horno, ellas recuerdan las recetas heredadas de las abuelas y se nutren de las memorias e historias de la comunidad. Hablan de la leña, de las ventas y del maíz criollo, con el cual confeccionan sus productos. Dialogan sobre las dificultades que deben enfrentar cotidianamente. El horno las acompaña: en torno a él sueñan, ríen, aprenden, conviven, comparten la comida y celebran. Al grupo se unen eventualmente niñas y niños (hijos, hijas, nietas, nietos) que participan, a su modo, de la sororidad que sostiene a esa comunidad de aprendizaje.

Las visitamos un grupo de personas académicas de la Universidad Nacional e integrantes de la Red de Interculturalidad. La escena de las mujeres conversando y riendo junto al horno, y nuestra visita a Moracia, nos recuerda una anécdota sobre Heráclito contada por Aristóteles y comentada veinticuatro siglos después por Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*. La anécdota es esta:

Y lo mismo que se cuenta que Heráclito dijo a los extranjeros que querían hacerle una visita, pero que, cuando al entrar lo vieron calentarse frente al horno, se quedaron parados (los invitaba, en efecto, a entrar con confianza, pues también allí estaban los Dioses (Aristóteles, p. 73-74).

Comentando-interpretando esa anécdota sobre Heráclito, Heidegger (2000) se refiere al grupo de visitantes con estas palabras:

se encuentra en un primer momento decepcionado y desconcertado cuando en su intromisión llena de curiosidad por el pensador reciben la primera impresión de su morada. Creen que deberían encontrar al pensador en una situación que, frente al modo habitual de vida del resto de la gente, tuviera la marca de lo extraordinario y lo raro y, por ende, emocionante (p.17).

Las personas visitantes, según Heidegger -podríamos momentáneamente llamarles investigadores e investigadoras- esperaban encontrar allí algo digno de ser comentado y contado (publicado) en otros lugares a los que irían. Quizá deseaban sorprenderlo en profundas reflexiones, propias de un pensador reconocido; haciendo cosas extraordinarias en un lugar (morada) extraordinario. Esa fue la causa de la decepción:

En lugar de todo esto, los curiosos se encuentran a Heráclito junto a un horno de panadero. Se trata de un lugar de lo más cotidiano e insignificante. Es verdad que ahí se cuece el pan. Pero Heráclito ni siquiera está ocupado en esa tarea. Sólo está allí para calentarse. De modo que delata en ese lugar, ya de suyo cotidiano, lo elemental que es su vida. La contemplación de un pensador friolero presenta poco interés. Y por eso, ante ese espectáculo decepcionante, los curiosos también pierden enseguida las ganas de llegarse más cerca. (Heidegger, 2000, p. 18).

Heidegger llama a esta visita “intromisión”, y a los visitantes “curiosos”. La visita, por tanto, parece carecer de legitimidad. Las intenciones y expectativas de los visitantes no coinciden con el estilo de vida y pensamiento del visitado. La respuesta del pensador friolento desajusta las pretensiones de los curiosos: “También aquí están presentes los dioses”. Con esas palabras traduce Heidegger (2000) la respuesta de Heráclito. El acento está puesto en el *aquí*, en el lugar, en la *morada* de Heráclito, el lugar donde acontece lo cotidiano:

«también aquí», al lado del horno, en ese lugar tan corriente, donde cada cosa y cada circunstancia, cada quehacer y pensar resultan familiares y habituales, es decir, son normales y ordinarios, «también aquí», en el círculo de lo ordinario, ΕΙΝΑΙ

ΘΕΟΥΣ, ocurre que «los dioses están presentes». (p. 18).

Aristóteles, Heidegger y quienes esto escribimos, volvimos a la anécdota sobre Heráclito por razones distintas. El primero (estudioso de la naturaleza) la utilizó para argumentar que todo animal es digno de estudio. El segundo para fundamentar la urgencia de aprender a pensar. Afirma Heidegger (1997): “A pensar aprendemos cuando atendemos a aquello que da que pensar” p.12). Y da que pensar aquello que es digno de consideración, lo que concierne, lo preocupante.

Nuestro interés, en cambio, se centra en el hecho de que los *lugares ordinarios* y la cotidianidad -en los cuales acontecen la conversación, la risa-ludicidad y la comensalidad- también dan que pensar, dan que sentir, dan que aprender.

El horno, lo más destacado en la morada de Heráclito, representa la posibilidad de vivir. Junto a él resuenan las palabras, y estas transforman la realidad. En ese sentido, Humberto Maturana advierte que el lenguaje -o la conversación-, es un fenómeno que tiene que ver con las relaciones y correlaciones sensoriales, afectivas, conductuales y sociales.

Los seres humanos, por lo tanto, existimos como tales en el espacio relacional en que se constituye nuestro operar como tales, y este es el espacio relacional del *lenguajear*. Nuestra fisiología constituye nuestra posibilidad, pero nuestro ser humano se da en el fluir en coordinaciones de coordinaciones conductuales, y todas nuestras vivencias como seres humanos pertenecen a nuestro ser en el conversar, aun en la soledad o el sueño. (Maturana Romesín, 2004, p. 188).

El calor, el fuego, las brasas, las cenizas guardan relación con el pan, las rosquillas, las empanadas, el fresco de tamarindo, el café, la comensalidad, el alimento compartido, la vida... todo eso es fuente de sentido. La comida preparada en y alrededor del horno invita a la comensalidad, es decir, a comer y beber en compañía. La comensalidad, además de una práctica de socialización y solidaridad, también puede significar una experiencia comunitaria mística, una espiritualidad que se genera a partir de los alimentos, como lo expresa Rubem Alves:

Hay personas que, para tener experiencias místicas, hacen largas peregrinaciones a lugares donde ángeles y seres del otro mundo aparecen. Yo, al contrario, cuando quiero tener expe-

riencias místicas, voy a la feria. Cebollas, tomates, chiles dulces, uvas, caquis y bananos me asombran más que ángeles azules y espíritus luminosos. Son entidades asombrosas. ¿Usted ya los miró con atención?³ (Alves, 2004, p. 57).

También el Popol Vuh hace una lista de lo que abundaba y nutría los cuerpos recién creados por el Corazón del Cielo y el Corazón de la Tierra: “Y de esta manera se llenaron de alegría, porque habían descubierto una hermosa tierra, llena de deleites, abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y abundante también en pataxte y cacao, y en innumerables zapotes, anonas, jocotes, nances, matasanos y miel”. (104).

Esos no son solo los productos de la zona, son los frutos que expresan y posibilitan a la vez la vida. No tienen nada de extraordinario... pero guardan relación con la vida e invitan a la comensalidad, es decir, a compartirla y a compartir la comida en compañía.

La conversación, la risa y la comensalidad como camino (método)

Conversar y reír junto al horno todavía caliente tampoco tienen nada de extraordinario; pero es así, conversando, riendo y preparando la comida, como acontece el aprendizaje para las Mujeres del Maíz.

Los visitantes (investigadores) que se acercaron a la morada de Heráclito interpretaron que aquella escena era demasiado ordinaria, común. Como personas investigadoras nos sentimos desafiadas a reconocer en la conversación junto al horno, un lugar que otorga verdad, que genera saberes y conocimientos vinculados a la vida.

Tenemos que aclarar que no solo visitamos a las Mujeres del Maíz. Nuestra conversación nos llevó también al encuentro con otros grupos que están conformando una red centroamericana de resistencias. En estos encuentros estamos aprendiendo a acercarnos para conversar, para reír, para comer en compañía. Siempre hay, en nuestras visitas, conversación, risas y comida compartida. Siempre hay aprendizaje.

El verbo conversar tiene su origen en el latín: incluye el prefijo *con* (que guarda relación con reunión, compañía) y *versare* (girar, dar vueltas). Conversar, entonces, tiene que ver con dar vueltas (moverse, caminar) en compañía.

3 Traducción libre de las personas autoras.

Asumir la conversación como metodología significa, entonces, caminar, girar en compañía: es un movimiento que tiene un ritmo propio (el de las personas caminantes) y tiene su espacio propio (el contexto, la comunidad).

La risa como curación y resistencia creativa

La conversación está frecuentemente acompañada de la risa, del buen humor, de esperanza. Las mujeres ríen, como mostrando que la violencia y la exclusión no tienen la última palabra. La risa es un lenguaje de esperanza y de acuerpamiento, que siempre suscita otras risas.

El mito griego de Baubo nos trae una escena que acontece entre dos figuras femeninas: Baubo y Deméter. De alguna forma, este mito resalta la alianza femenina frente a diferentes tipos de rivalidades: entre diosas, entre las propias mujeres, entre mujeres y hombres. (Maseda De la Torre, p. 65). Baubo es una doncella que asume un rol secundario en el mito de Deméter y Perséfone, sin embargo, su figura refleja la madurez de las mujeres de forma directa, divertida, perspicaz, con sororidad y sabiduría. De la Torre ofrece la siguiente traducción de Sarah Kofman, quien narra el mito de Baubo:

Baubo es un personaje que interviene en los misterios de Eleusis consagrados a Deméter: ella hace reír a Deméter, diosa de la fecundidad, que tras la desaparición de Perséfone, afectada por el dolor, comenzó a comportarse como una mujer estéril: durante nueve días y nueve noches, ni bebió, ni comió, ni se bañó ni se acicaló. Baubo hace reír a Deméter al levantar sus faldas y mostrar su vientre, sobre el cual hay dibujada una figura (se ha creído reconocer aquí la de Yaco, hijo de Deméter, divinidad incierta, identificada a veces con Dionisos). Este episodio es conocido por seis versos órficos muy censurados calificados de oscuros por los padres de la Iglesia. (Kafman, 1979, p. 294).

Baubo utiliza, pues, la risa curativa para ayudar a Deméter a superar una situación desesperante: la desaparición de su hija, quien había sido raptada por Hades, el dios del inframundo.⁴ En su caminar desesperado, Deméter se encuentra con Baubo y entonces surge la posibilidad de una

4 <https://theconversation.com/la-vulva-de-baubo-humor-femenino-y-obscenidad-positiva-174663>

conversación femenina empática y del desencadenar de una risa mezclada de compasión. Al levantar su falda y enseñar la vulva, lo que Baubo despierta no es una escena obscena o fútil, sino una invitación a la risa, más bien a una carcajada que tuvo el poder de adormecer el dolor de Deméter, la diosa de la agricultura y protectora de la fertilidad, y devolverle las fuerzas y la capacidad de traer luz al mundo.

Muchas veces, la risa y el juego están enredados, conectados. En ese caso, la risa genera el juego o es por él generada. Para Maturana y Verden-Zöller, el juego puede estar presente en todas las etapas etarias de la vida humana:

Para nosotros, el juego es una actitud fundamental y fácilmente perdible, pues requiere total inocencia. Llamamos juego a cualquier actividad humana practicada en inocencia, es decir, cualquier actividad realizada en el presente y con la atención puesta en ella misma y no en sus resultados. O, en otros términos, vivida sin propósitos ulteriores y sin otra intención que no sea su propia práctica. Cualquier actividad humana que sea disfrutada en su realización – en la cual la atención de quien la vive no va más allá de ella misma – es un juego.⁵ (Maturana; Verden-Zöller, 2009, pp. 231-232).

Nos parece importante señalar que la conversación, la risa y la comida compartida son caminos educativos indispensables, sobre todo porque expresan resistencia y fortaleza en los momentos tristes y difíciles de la vida de las mujeres en las comunidades centroamericanas en situación de resistencia. Las Mujeres del Maíz, por ejemplo, expresan su risa curativa desde las primeras horas del día, cuando se reúnen para empezar los trabajos alrededor del horno. El recuento de sus historias y sus carcajadas se mezclan con el crepitar de la leña que, poco a poco, se convierte en fuego para cocinar y asar las comidas con sabor a maíz, a resistencia y a ancestralidad. Al hacerlo, las mujeres incorporan a sus ancestas en la reunión e, igualmente, enseñan a sus hijos e hijas que el camino para vivir, sobrevivir y convivir pasa, necesariamente, por la conversación y las risas compartidas.

Desde la perspectiva de las pedagogías tradicionales, podríamos tener dificultad para relacionar la risa, la conversación y la comida compartida con el trabajo pedagógico que solemos realizar en las aulas. Sin embargo, también es posible afirmar que las formas de aprender que se

5 Traducción libre de las personas autoras.

desarrollan en situaciones de resistencia -frecuentemente vinculadas a la conversación, la risa y la comensalidad- cuestionan la rigidez de la educación formal y nos muestran caminos de aprendizaje cargados de alegría, esperanza, colaboración y fuerza transformadora.

Las pedagogías locales que nacen de la resistencia contribuyen, de esa manera, a la superación de todas las formas de violencia. La conversación, el juego, la risa y la comida compartida generan relaciones de paz opuestas al cultivo de todas las formas de violencia que circulan en el entorno: violencia de género, racismo, homofobia, violencia cultural, social, entre otras.

Conclusiones

La conversación, entendida como ejercicio-disponibilidad para el encuentro, el reconocimiento y la escucha, es también una fuente de interpe-lación de cara a las metodologías colonizantes que circulan en los espacios académicos.

El quehacer universitario (la llamada acción sustantiva) debería ser revisado con honestidad a la luz de lo que acontece *junto al borno*, y en los otros *lugares sagrados* de los movimientos en situación resistencia, es decir en la morada de la cotidiana lucha de quienes se resisten ante la avalancha de modelos civilizatorios que producen víctimas.

Las experiencias de vida, conversación, risa y comensalidad de/en las comunidades centroamericanas en situación de resistencia interpe-lan el concepto de la *educación*, tal y como suele ser entendido en los medios académicos. Las pedagogías locales, es decir, las pedagogías que nacen y se nutren en las luchas y resistencias de las comunidades, incorporan mucho más que las dimensiones epistemológica, metodológica y política (trans-formación social) que aportan las pedagogías tradicionales, inclusive más que la pedagogía social latinoamericana.

Por un lado, la pedagogía social latinoamericana ofreció, sobre todo a partir de los años 1990, una teoría educativa orientada a un cambio crítico, con la intención de coordinar el nivel inmediato de conocimiento (mi-cro) con el nivel propiamente político (macro). (Freire; Nogueira, 2011, p. 15). Sin embargo, las pedagogías locales de las comunidades centroame-ricanas en situación de resistencia han revelado que, en este proceso, no se puede perder la riqueza del nivel inmediato, es decir, el conocimiento, las sabidurías y las vivencias de la cotidianidad cultural y social específica de cada grupo o comunidad. En otras palabras, lo político está también

en la cotidianidad, está alrededor del horno, se manifiesta en el lenguaje, en la risa, en el juego, en la comensalidad y todo eso es, de alguna manera, aprendizaje y resistencia.

Así, conversar, reír, jugar, comer, compartir, creer, celebrar y resistir son posturas y metodologías pedagógicas profundamente políticas y decolonizantes. Por eso mismo están embarazadas de posibilidades de transformación y liberación social, política y educativa.

Las pedagogías locales de las comunidades en resistencias enseñan a la *pedagogía académica*, en la cual se incluye la pedagogía social, algo que va más allá de una “crítica pedagógica”. Por un lado, enseñan que las luchas sociales y políticas no son temas abstractos, sino que están presentes en la cotidianidad familiar y comunitaria de pueblos y grupos centroamericanos. Además, enseñan que las pedagogías locales son tejidas en medio de conversaciones, risas, juegos, fuegos, comidas, celebraciones, marchas, espiritualidades, luchas y esperanzas. De alguna forma, estas son *metodologías decoloniales* que sostienen las pedagogías locales.

Los grupos en situación de resistencia, desde su experiencia conversacional, su comensalidad y sus risas, desafían la lógica individualista-competitiva del mercado, así como la temporalidad que marca los enfermizos ritmos de producción y consumo orientados a la acumulación de capital. Por eso, los ritmos de aprendizaje, en esas pedagogías locales, están más vinculados a la vida, a las estaciones, a efemérides locales, a los cuerpos de las mujeres.

Valdría la pena no abandonar la motivación heideggeriana al invocar la anécdota sobre Heráclito, es decir, aprender a pensar a partir de lo que da que pensar. En ese sentido, la jovialidad de las mujeres junto al horno, resolviendo los problemas que enfrentan sus comunidades, nos indica que, como afirma Byung-Chul Han (2020, p. 107) “el pensar tiene un carácter lúdico. Bajo presión para trabajar y producir se enajena su esencia”. La delirante tendencia contemporánea a obtener y procesar datos para construir conocimiento, o a acumular producción académica, puede convertirse en un obstáculo para el pensar, sobre todo para el jovial pensar. La presión para producir termina siendo “una eficaz forma de dominio en la que la comunicación total coincide con la vigilancia total, (...) y destruye el espacio para los juegos y las narraciones” (Chul Han, 2020, 106). El pensar, según este filósofo surcoreano, no admite aceleración, es lúdico y erótico.