

LA ECOLOGÍA DE SABERES EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMO UNA APUESTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Elisabet Rodríguez Vargas*

elisabet.natural@gmail.com

La educación no es neutral por el contrario, existe en la escuela y en la educación una gran potencia transformadora de la realidad social; y por ende, el compromiso ético político es inexcusable e ineludible para las y los educadores que nos concebimos como intelectuales orgánicos — es decir investigadores, que según Gramsci es un concepto que “alcanza a todos los que desempeñan en la sociedad funciones organizativas y conectivas políticamente vitales” —, ya que hacemos parte de las luchas por la justicia y la emancipación social.

El presente documento se centra en los desarrollos teóricos metodológicos emergentes de la sistematización del *Proyecto Raíces* el cual se desarrolló con un grupo de estudiantes durante los años 2011 al 2014 en un colegio público en el municipio de Sesquilé -Cundinamarca en Colombia. Dicha sistematización se elaboró colectivamente y está cimentada en los conceptos de *conocentir*, *sentipensar* y *corazonar* como fundamentos de una perspectiva decolonial desde el pensamiento andino. Su análisis permitió identificar la emergencia de cuatro categorías como conocimientos producidos desde la experiencia: **pensamiento ancestral, territorio-cuerpo, cambios en la visión de mundo y cuidado de la vida.**

El proyecto Raíces nace a partir de la necesidad de reconocer desde la educación convencional y el tipo de escuela que la sustenta, que existe una ecología de saberes¹ constituida por formas Otras² de pensamiento, lugares

* Magister en Educación, Esp. en Desarrollo humano, Lic. en Ciencias sociales, Docente e investigadora, Secretaria de educación, Gobernación de Cundinamarca.

¹ El concepto de ecología de saberes, enunciado por Santos, supone la idea de una gran diversidad epistemológica y la legitimación de conocimientos, más allá del conocimiento

Otros, desde donde se construye el conocimiento y fuentes Otras de información que han sido invisibilizadas pero que hacen parte fundamental de nuestra historia individual y colectiva ya que han permanecido ocultas, encubiertas desde los procesos de colonización europeas y, sin embargo, hoy perviven en nuestras voces y prácticas de vida, así como en el territorio.

La reflexión de lo que podría ser una pedagogía decolonial se basa en la posibilidad de satisfacer la necesidad de conocimientos y saberes que emergen de fuentes Otras validadas por las experiencias vividas de pueblos subalternizados, así como de los sujetos que los constituimos y los sustentamos, es decir, de quienes producimos colectivamente dichos conocimientos.

En esta medida, quedan pocas certezas tras iniciar el camino de desnaturalización de los órdenes de la vida; es decir, del camino de desaprendizaje que se recorre cuando se busca una lectura honesta sin verdades absolutas sobre nuestros contextos, donde lo teórico muchas veces se torna retórica que dista de la realidad puesto que fue teorizado en otras latitudes y desde otras realidades, pero que aun así se asume como verdad única y universal. Una de esas certezas es, justamente, la gran complejidad que involucra el hablar de pedagogías Otras que decolonicen el conocimiento y aporten algo en la inaplazable y apremiante tarea de descolonización del ser, del saber y del poder.

Evidentemente, como lo vivimos en la cotidianidad, la educación convencional³ moderna plantea un *deber ser* bastante cuestionable, a saber,

científico, así como la pluralidad de métodos para validarlos. Véase *Decolonizar el saber, reinventar el poder* ((2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce. pág. 509).

² Cuando se lea en este documento las palabra Otros/Otras (con mayúscula inicial) se estará haciendo referencia a cuerpos, experiencias, narraciones, y territorios, invisibilizados históricamente pero que suponen una potencia en la construcción de una epistemología del Sur.

³ Llamaremos Educación convencional a [...] *una educación [...] anclada en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI [...] que va desde los jardines de infancia hasta la universidad, don de la obsesión por la certificación y lo académico han convertido los proceso de aprendizaje en verdaderos simulacros, transformando la producción de conocimiento en representaciones vacías donde realmente nadie enseña y nadie aprende y donde [...] se reproducen (legitiman y perpetúan)*

acogernos y aceptar una sociedad egoísta, y autodestructiva, desconectada de los ritmos de la vida natural; una sociedad que prioriza el capital, el consumo y la competencia, sobre la vida, la comunidad y el respeto a la diversidad de todo lo que existe; ahora bien, surgen varios interrogantes al respecto: ¿cómo estamos ayudando las y los maestros a que ese estado de cosas se fragüe?, ¿cuáles son nuestras posiciones éticas frente al statu quo? ¿Cómo hemos aportado en la entronización de éste? ¿Somos conscientes de las luchas de sentido que han determinado que sea éste y no otro, el deber ser de la educación?, ¿estamos visibilizando estas luchas de sentido?

La escuela convencional tiene el propósito histórico de ser un aparato ideológico, un dispositivo disciplinar que enseña a los sujetos que no tienen poder en su realidad social, en su contexto, que sus acciones no son políticas; además, oculta la evidencia de que la hegemonía existe en tanto la aceptamos, como plantea Cuesta (2010), con respecto a la necesidad de descubrirnos como agentes activos de dicha hegemonía:

[...] sospechar de los libretos culturales incorporados en nosotros y darnos cuenta de cómo van configurando nuestra subjetividad y la forma de ver y vivir el mundo, implica cuestionar las explicaciones que tenemos sobre éste expresadas en el sentido común (o en la psicología popular, como diría Bruner, 1991), el cual a veces, más que axiomas, expresa regímenes de verdad que se aceptan inconscientemente y van naturalizando las dinámicas diarias, haciendo ver las cosas como si no pudieran ser de otra manera. Es un ejercicio peligroso, pues se termina admitiendo supuestos como certezas, consolidando la hegemonía.⁴

De allí que los contenidos y prácticas de la escuela convencional vayan hacia la insignificancia y carezcan de sentido por cuanto están vacíos de experiencia en los primeros y de significado en las segundas. Al respecto, Santos (2009) plantea la necesidad de reflexionar frente a los contenidos del conocimiento científico, el conocimiento primordial de la escuela convencional:

[...] siendo un conocimiento mínimo que cierra las puertas a muchos otros saberes sobre el mundo, el conocimiento científico moderno es un

acciones perversas. Acaso, M. (2014). Reduvolution. Hacer la revolución en la educación. Barcelona. Paidós. pp. 10 – 11

⁴ Cuesta, O. (2010) Hacia un pensamiento pedagógico desde la perspectiva de-colonial Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos81/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial.shtml>

conocimiento desencantado y triste que transforma la naturaleza en un autómatas [...] reduce el supuesto diálogo experimental al ejercicio de una prepotencia sobre la naturaleza. El rigor científico, al estar fundado en un rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar lo que hace es descalificar [...] el conocimiento gana en rigor lo que pierde en riqueza.⁵

En este sentido, sería trascendental cambiar la intención de la educación de manera que nos enseñe que todo está relacionado, que todo merece respeto, que podemos conectarnos en las diferencias y en la diversidad, que existe un pluriverso de posibilidades de construcción de sentido y realidad, y que somos nosotras y nosotros quienes los construimos. Podríamos plantearnos dejar de educar en la sumisión, para lograr formar personas soberanas de sí mismas que comprendan y asuman su papel en el tejido colectivo de la vida.

La transformación de esa educación podría ser, entonces, proponerla ya no como *deber ser* —ya que el deber ser nunca termina siendo— sino como el *poder ser* de manera que la educación se convierta en nuestra ética de vida, basada en la comprensión de las otredades, en el diálogo entre ellas. Dicha transformación ha de ser vivida y no solo declarada, puesto que el *ser con otros* en el mundo es lo que nos constituye como sujetos y como sociedades.

Se trata de tensionar como maestras y maestros, prácticas y discursos Otros que desenmascaren aquello que se ha conocido como natural, al mismo tiempo que gestione formas Otras de producción de saberes, esta vez basadas en diálogos interculturales que nos permitan pensarnos lugares Otros de enunciación desde lo educativo. Esto nos abrirá caminos en la construcción de un urgente *nosotros*, alimentado por la múltiple y maravillosa diversidad que somos. Para esto, el primer paso es, sin lugar a dudas, lograr vernos y asumirnos en esa condición colonizada, darnos cuenta de la imposición de esa estructura colonial para desde esa conciencia, producir discursos y prácticas que tensionen la realidad y abran campo a la visibilización de lugares de enunciación Otros.

⁵ Santos, B. (2009). Una Epistemología El Sur. Buenos Aires: Clacso Ediciones. Siglo XXI Editores. p. 37

El pensamiento ancestral, que ha estado en los saberes populares desde antes de la modernidad y en forma simultánea a ella, ahora se presenta como una crítica a ésta, como una posibilidad de desmontar la modernidad y el pensamiento occidental de su etnocentrismo⁶ y activarse como un lugar de enunciación válido, procedente de nuestros territorios. Una posibilidad, por cuanto afirma que la vida es para disfrutarla y que esto es realizable solo si hay equilibrio, armonía y respeto con todos los seres; porque propone construir un mundo donde habitan muchos mundos y porque busca la conexión y la conciencia de la interdependencia entre todos los seres.

Una apuesta pedagógica en perspectiva decolonial aporta en la construcción de vínculos de afianzamiento con el territorio y la producción de conocimientos. Otros, la sistematización de experiencias educativas permite a su vez, vislumbrar tal producción al mismo tiempo que visibiliza los conocimientos emergentes de dicha apuesta.

Esto plantea la posibilidad de aportar no solo desde los análisis de la sistematización, sino desde la misma metodología, desde una revisión crítica y también propositiva respecto de los procesos pedagógicos hegemónicos, que buscan educar en la matriz del desarrollo del sistema-mundo moderno colonial y sus correspondientes éticas, como improntas del sujeto moderno.

Esta crítica se fundamenta en el evidente fracaso de la naturalización de un único pensamiento y método, y la necesidad de comprender, asumir y construir pedagogías Otras, así como en reconocer formas Otras de aprender y producir conocimiento legítimas y legitimadas por las propias experiencias de las comunidades. En este sentido, la Sistematización de experiencias educativas permite visibilizar dichos conocimientos y formas de aprender, al mismo tiempo que fortalece y empodera a las y los sujetos que la constituyen.

La sistematización del proyecto Raíces — que plantea cuestionamientos no solo al modelo educativo convencional, sino al modelo de desarrollo y de

⁶ Considerando sin embargo, que en términos de centro, no ha habido un solo centro, el centro fue Europa en su momento, en la actualidad podríamos decir que el centro es Estados Unidos-Europa.

creencias que cimientan las formas de existencia occidentalizada— supone una construcción metodológica y epistemológica colectiva, orientada por los fundamentos que, hasta ahora, se han constituido en el cuerpo de una **ecología de saberes**, de la que Santos es uno de los referentes⁷ ya que ha procurado la elaboración conceptual de categorías, elementos y métodos propuestos para comunicar *universos de significación distintos*.

La sociología de las ausencias y el reconocimiento de una ecología de saberes

La *ecología de saberes* se desprende del análisis expuesto por Santos (2009) sobre lo que él denomina la *sociología de las ausencias* que va ligada también a una *sociología de las emergencias* —anclada en los cuestionamientos a *la razón proléptica* que se centra a su vez en la *monocultura del tiempo lineal*, y por lo tanto tiene como "*objeto contraer el futuro*"⁸, la sociología de las emergencias propende por suplir un futuro vacío "[...] por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente [...]"⁹ — y el *trabajo de traducción* —que es la estrategia de crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.¹⁰

Santos sugiere que es necesario hacer una crítica propositiva al modelo de racionalidad occidental, así como la promoción de nuevos modelos diferentes de racionalidad, puesto que, basándose en su experiencia investigativa puede

⁷ El uso del concepto de ecología no es nuevo. Felix Guattari, por ejemplo, lo usa como el acumulado de relaciones múltiples entre seres, territorios, instituciones, discursos y prácticas integradas en un mismo espacio, precisadas desde tres ecologías, a saber: social, mental y científica: [...] *una articulación ético-política que yo llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana, sería susceptible de clarificar convenientemente estas cuestiones.* (Guattari, 1996, p.9)

⁸ Op.Cit. Santos, 2009, p. 126

⁹ Ibídem, p. 127

¹⁰ Ibídem, pp. 128 ,129

asegurar que la experiencia social del mundo no cabe dentro de las angostas lógicas del pensamiento moderno:

En primer lugar, la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica y filosófica occidental conoce y considera importante. En segundo lugar, esta riqueza social está siendo desperdiciada. De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes. En tercer lugar, para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad de poco sirve recurrir a la ciencia social tal y como la conocemos. Al fin de cuentas, esa ciencia es responsable [de] esconder o desacreditar las alternativas.¹¹

Santos propone, entonces, cambiar *la razón indolente* que según el autor se manifiesta de cuatro maneras; la razón impotente, esto es, *aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacerse contra una necesidad concebida como exterior a ella misma*; la razón arrogante, *que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre y, por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad*; la razón metonímica, *que se reivindica como la única forma de racionalidad o, si lo hace, es sólo para convertirlas en materia prima*, y la razón proléptica, *que no tiende a pensar en el futuro, porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente*¹² por una *razón cosmopolita*, que permita expandir el presente y contraer el futuro de manera que sea posible valorar y reconocer la *inagotable experiencia social* que ha existido y existe en el mundo. Esta razón cosmopolita tiene, a su vez, tres puntos de partida:

En primer lugar, la comprensión del mundo excede en mucho la comprensión occidental del mundo. La comprensión occidental del mundo, sea del mundo occidental o del mundo no occidental, es tan importante como parcial e inadecuada. En segundo lugar, la comprensión del mundo y la forma como ella crea y legitima el poder social tiene mucho que ver con concepciones del tiempo y la temporalidad. En tercer lugar, la característica más fundamental de la concepción occidental de la racionalidad es el hecho de, por un lado, contraer el presente, y por otro, expandir el futuro. La contracción del presente, originada en una peculiar concepción de la

¹¹ *Ibíd.*, p. 99

¹² *Ibíd.*, pp. 101

totalidad, consiste en transformar el presente en un instante huidizo, atrincherado entre el pasado y el futuro. Del mismo modo, la concepción lineal del tiempo y la planificación de la historia permitieron expandir el futuro indefinidamente.¹³

Para llegar al concepto de ecología de saberes, Santos aborda la crítica a una de las formas de esa *razón indolente* que va a denominar la *razón metonímica*, ésta se refiere al ejercicio de significar la parte por el todo, de manera que ese todo tenga prioridad sobre cada una de sus partes y las posibilidades de movimiento de dichas partes no afecten su totalidad convirtiéndose en particularidades, lo que oculta una relación vertical y jerárquica entre el todo y sus partes. Esto sucede, porque lo que realmente es el todo, es tan solo una de las partes tomada como *término de referencia para las demás*, es decir; que en la totalidad de las experiencias del mundo y las formas de raciocinio que de ellas se desprenden, la racionalidad occidental conforma una de sus partes, pero ha sido entronizada para constituirse como punto de referencia de las demás (como el todo) poniendo las múltiples formas de racionalidades Otras (no occidentales) como particularidades. De esto se desglosan según el autor dos principales consecuencias:

En primer lugar, como no existe nada fuera de la totalidad que sea o merezca ser inteligible, la razón metonímica se afirma como una razón exhaustiva, exclusiva y completa, aunque sea sólo una de las lógicas de racionalidad que existen en el mundo y sea solo dominante en los estratos de la comprensión del mundo constituidos o influidos por la modernidad occidental. La razón metonímica no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo. En segundo lugar, para la razón metonímica ninguna de las partes puede ser pensada fuera de la relación con la totalidad. El Norte no es inteligible fuera de la relación con el Sur, tal y como el conocimiento tradicional no es inteligible sin la relación con el conocimiento científico o la mujer sin el hombre. Así, no es admisible que alguna de las partes tenga vida propia más allá de la que les es conferida por la relación dicotómica y mucho menos que pueda, además de parte, ser otra totalidad.¹⁴

La racionalidad occidental no se encumbró por la vía de la argumentación sino, por el contrario, mediante la destrucción, la violencia, el silenciamiento y

¹³ *Ibidem*, p. 100

¹⁴ *Ibidem*, p. 104

la invisibilización de todo lo que no fuera moderno. Esta versión sumamente abreviada del mundo, implantó una forma particular de tiempo que contrae el presente a un instante fugaz, en el que no cabe la *riqueza de las experiencias sociales del mundo*. Para recuperar la *experiencia desperdiciada*, Santos propone la dilatación o expansión del presente en el que sea posible *identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo*. Lo que supone dos procedimientos:

El primero, consiste en la proliferación de las totalidades. No se trata de ampliar la totalidad propuesta por la razón metonímica, sino de hacerla coexistir con otras totalidades. El segundo consiste en que cualquier totalidad está hecha de heterogeneidad y que las partes que la componen tienen una vida propia fuera de ella [...] lo que propongo es un procedimiento denegado por la razón metonímica: pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y las relaciones de poder que las unen, como primer paso para liberarlos de dichas relaciones, y para revelar otras relaciones alternativas que han estado ofuscadas por las dicotomías hegemónicas. Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no hubiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor. La profundización de la comprensión de las relaciones de poder y la radicalización de la lucha contra ellas pasa por la imaginación de los dominados como seres libres de dominación¹⁵

Estos procedimientos en el planteamiento del autor, suponen que la razón metonímica o racionalidad occidental en el proceso de dicotomizar y reducir las experiencias del mundo, dejó componentes de dichas experiencias fuera del orden de la totalidad, de la integralidad e interdependencia. La posibilidad de demostrar que *lo no existente es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe*, es el propósito de la *sociología de las ausencias*:

El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica.¹⁶

Siguiendo a Santos, la sociología de las ausencias, necesariamente transgresiva, reconoce cinco lógicas o modos de producción de no existencia: la monocultura del saber y el rigor del saber que produce *lo ignorante*, la monocultura del tiempo lineal que produce *lo residual*, la lógica de la

¹⁵ *Ibíd.*, p. 108

¹⁶ *Ibíd.*, p. 109

clasificación social que produce *lo inferior*, la lógica de la escala dominante que produce *lo local* y la lógica productivista que produce *lo improductivo*. Y plantea, a su vez, cinco ecologías —de saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de escalas de pensamiento y acción y de las productividades, en ese orden correspondiente — como alternativas a cada una de éstas lógicas de no-existencia.

Ecología de saberes como alternativa a la monoculturalidad del saber y del rigor científico occidental

La ecología de saberes se presenta, entonces, como alternativa a la monoculturalidad del saber y del rigor que, según Santos, es el modo de producción de no-existencia más poderoso, ya que posiciona la ciencia moderna en único criterio de verdad. Así, lo que no está legitimado o reconocido por este criterio, es pronunciado como inexistente en forma de ignorancia. En este punto, es interesante analizar tres aspectos:

El primero es que, como el saber y el rigor de la ciencia moderna no son asequibles equitativamente en las sociedades sino que tienden a servir solo a unos grupos sociales, de ello se desprende que *la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva*. El segundo, que la existencia de saberes Otros y criterios de rigor Otros debe ser suficiente para la legitimación de los mismos en discusiones académicas y epistemológicas con otros saberes y con el saber de la ciencia moderna. El tercero, que los saberes, occidentales o no, están siempre en procesos de construcción y, por ende, pueden ser cuestionados y dialogados.

La premisa de la ecología de saberes es que *no hay ignorancia ni saber en general*; la ignorancia lo es de un tipo de saber y, por tanto, todo saber, según sus límites, supone una forma de ignorancia —olvido o desaprendizaje— de otro. Sin embargo, existe en la apuesta de Santos una flexibilidad conceptual, que se basa las siguientes premisas:

*Que las prácticas relacionales de los seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más de una forma de saber*¹⁷. Que los sujetos o grupos sociales deben cuestionar *si lo que se está por aprender es válido o si se deberá ser olvidado o desaprendido*. Que, en la medida que los otros dos se den, puede abrirse el camino hacia el inter-conocimiento, que *consiste en aprender nuevos y extraños saberes, sin necesariamente tener que omitir los anteriores* (Ibíd.). Y por último, que existe un principio de incompletud en todos los saberes y que esta condición es posibilitadora de diálogo entre los mismos.

De esta manera, la ecología de saberes supera la monoculturalidad del saber y el rigor científico occidental, puesto que concede una *igualdad de oportunidades* a los diferentes saberes y las formas en que estos saberes fueron producidos por sus respectivos contextos, obedeciendo a las necesidades propias de los grupos humanos, de forma que se asumen como *contribuciones a la construcción de "otro mundo posible"*¹⁸. No obstante, no se trata de determinar de antemano la validez de cualquier posibilidad de conocimiento; Santos propone con respecto a esto que,

La cuestión no está en dar validez a todos los tipos de saber, sino en permitir una discusión pragmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descualifique de partida todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna [...] La ecología de saberes incide en las relaciones concretas entre conocimientos y en las jerarquías y poderes que son generados entre ellas[...] (de este modo) desafía[...] las jerarquías universales y abstractas y los poderes que, a través de ellas, han sido naturalizados por la historia.¹⁹

Para la comprensión y la constitución de la ecología de saberes, Santos propone un pensamiento posabismal, que trascienda justamente el pensamiento abismal occidental moderno:

Éste consiste en un sistema de distinciones vivibles e invisibles; las invisibles constituyen el fundamento de las vivibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del "otro lado de la línea". La división es tal que el "otro lado de la

¹⁷ Ibídem, p. 114

¹⁸ Ibídem, p. 116

¹⁹ Ibídem, pp. 116, 117

línea" desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho, es producido como no existente.²⁰

El pensamiento posabismal plantea entonces, la posibilidad de la copresencia radical, que supone la existencia de prácticas y agentes, en ambos lados de la línea, como contemporáneos; esto significa que la linealidad del tiempo es desplazada por la idea de simultaneidad como contemporaneidad, lo que implica, entre otras cosas, que en el mundo ancestral, sus saberes existieron, por lo tanto, antes de la entronización, durante dicho proceso, del pensamiento abismal occidental moderno y que siguen existiendo hoy y produciéndose desde los territorios donde habitan esos Otros.

En esta medida, la sistematización de experiencias es una metodología de investigación que parte de la postura de que, en la experiencia, la práctica y el entramado de relaciones que de ella se desprende, se construyen conocimientos, saberes que se resignifican, enriquecen, y dialogan. De acuerdo con los postulados de Santos (2009) frente a la crisis del paradigma dominante de la ciencia, es urgente cuestionar los aportes del llamado conocimiento científico, por su empobrecimiento del sentido de la vida; en esa medida, plantea que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se vislumbra la emergencia de un paradigma o epistemología del Sur²¹.

De esta manera, se vincula la Ecología de saberes con la metodología de la Sistematización de experiencias, puesto que, según esta última, la contingencia de conocimientos situados implican una apuesta por transformar las realidades de la vida de los sujetos y los pueblos que constituyen el sentido de sus prácticas en tales conocimientos subalternizados e invisibilizados, de forma que se potencie la "búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad en las prácticas cognitivas" (Ibid., p. 12) de dichos sujetos y pueblos.

²⁰ Op.Cit. Santos, 2010, p.160

²¹ Comprendiendo el SUR como metáfora del sufrimiento humano provocado a "los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales" Op. Cit. Santos, 2009, p. 12. Y sustentado desde la injusticia cognitiva como el autor plantea: "no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global" Ibidem

Sistematización de experiencias educativas

Frente al agotamiento de las epistemes eurocéntricas que proponen como única forma de conocimiento el logo-centrismo científico, surgen en el último cuarto de siglo XX, desde el campo de las ciencias sociales, perspectivas metodológicas en el orden de lo cualitativo, que permiten apreciar y reconocer un sinnúmero de conocimientos colectivos, tejidos en distintos territorios y tiempos. La sistematización de experiencias aparece como una de estas perspectivas, que responde a necesidades propias de nuestras latitudes; al respecto, Mejía (2009) enuncia:

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando en América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes. (Mejía, 2009)

De esta manera, emerge en América Latina la sistematización de experiencias como una posibilidad de desviarnos del modelo de desarrollo impuesto, puesto que conforma un procedimiento para validar los saberes producidos desde comunidades de base, organizándolos y dotando de sentido sus experiencias para negociar, desde allí, el conocimiento teórico. Al mismo tiempo ello genera "alternativas sociales, educativas, profesionales y culturales".²²

Torres y Mendoza (2013) mencionan que, a partir de ciertos cuestionamientos al sistema hegemónico, "surgieron diversas prácticas sociales inspiradas en la educación popular, en la teología de la liberación, en la comunicación popular, la psicología de la liberación y la investigación acción participativa"²³; así, aparecieron metodologías descolonizadoras de discursos y prácticas, como la sistematización de experiencias, que reivindican procesos vernáculos investigativos.

²² Jara, O. (2013) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Disponible en www.cepalforja.org/sistematizacion

²³ Torres, A., & Mendoza, C. (2013). *La sistematización de experiencias en educación popular*. En *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Colombia. Desde abajo. p, 115.

Aunque -en un principio- esta metodología no fue concebida para sistematizar procesos educativos, a partir de su aparición y, hasta hoy, tanto escenarios populares, como educativos, han sido potenciados por la sistematización de experiencias, la cual ha fortalecido –al propio tiempo- los procesos sociales, porque empodera a las y los protagonistas de estos, y activa dinámicas identitarias generadas desde dichos procesos, por su capacidad reflexiva y crítica, tal como señala Leis (2006):

Tal vez porque se ha ido haciendo sentido común el valorar de manera impostergable la importancia de producir conocimientos a partir de nuestras experiencias, de rescatar aprendizajes desde nuestras prácticas, de no dejar pasar las innumerables lecciones que el quehacer cotidiano de la educación popular en Nuestra América va dejando en quienes somos sujetos de estas experiencias y que, gracias a una reflexión crítica sobre ellas, nos permite convertirnos en más protagonistas aún.²⁴

En el ámbito educativo, la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), ha venido re-configurando proyectos educativos y quehaceres cotidianos, invitando a sus participantes a observarse, interpretarse y reconocerse como protagonistas de su propio proceso. Como apuesta metodológica de investigación, la SEE abre caminos hacia la producción de saberes desde las comunidades de base, es decir, grupos humanos que producen conocimiento al reflexionar sobre su práctica. Porque al hacerlo, reconocen y generan identidades emergentes dentro de dichos procesos, al mismo tiempo que fortalecen la visibilidad y empoderamiento de los actores sociales en sus acciones y las conciencias que tienen sobre ellas. Como enuncia Muñoz, “la clave de la sistematización es reconocer y contribuir a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia”

Desde este enfoque metodológico, el análisis y práctica de las experiencias es fundamental, porque es aquello que queda para siempre como lo actuado materialmente, aunque haya ocupado solo una fracción reducida de tiempo; es aquello que perdura y deja huella, el trazo de la acción en el mundo de la vida, inmanente de hecho y trascendente, a la vez. La experiencia está anclada en un

²⁴ Leis, R. (2006) Editorial. *Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto*. En La piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Núm 23.

tiempo y, a la vez, es una continuidad que, aunque invisible, recorre un camino y configura un espacio. Es, por lo tanto, una bisagra que conduce hacia la transformación. En palabras de Bikel (2009), en "la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de la transformación".²⁵ (p. 17).

En esta medida, son los sujetos de la transformación, los sujetos de la experiencia, quienes producen sentido y conocimiento desde la auto-comprensión de sus procesos, tal como lo plantean Cendales y Torres (2006):

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación.²⁶

Así, la SEE permite visibilizar lugares Otros de producción del conocimiento, puesto que supone una negociación desde el análisis de los saberes emergentes de las prácticas con miras a la construcción de teorías. De acuerdo con Torres y Mendoza (2013), esta metodología puede ser entendida como una "práctica intencionada de generación de nuevo conocimiento sobre las prácticas educativas y sociales"²⁷; en esa medida, se asume que la SEE puede demostrar que el pensamiento occidental merece ser cuestionado, revisado, trasgredido y transformado, de manera que el conocimiento sea orgánicamente pluriversal, un conocimiento de lugar, de contexto, en otras palabras, que tenga sus propios fundamentos.

Dicho cuestionamiento gira en torno a otras formas de conocimiento que no han sido reconocidas por la perspectiva occidental y occidentalizada del conocimiento, ni siquiera al interior de las Ciencias Sociales; se puede decir, entonces, que parte de problematizar que no han sido reconocidas aquellas formas de conocimiento que emergen de las prácticas de los sujetos. Por lo tanto, se hace necesario afirmar la sistematización de experiencias como un

²⁵ Bickel, A. (2006). *La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. En La piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Núm. 23.

²⁶ Cendales, L. & Torres, A. (2006) la sistematización como experiencia investigativa y formativa. En La piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Núm. 23.

²⁷ Op. Cit. Torres, A., & Mendoza, C. 2013. P, 165

enfoque que permite potenciar pedagogías que descolonicen el conocimiento, desde el intercambio y la construcción colectiva de saberes, ya que plantea una serie de estrategias que recogen las prácticas y los discursos que surgen, justamente, en las luchas y la acción política e intencionada de los sujetos y las comunidades históricamente invisibilizadas, empoderándolos en el reconocimiento de los saberes producidos desde sus experiencias, de manera que se fortalezcan los procesos de des-aprendizaje, de-construcción y reconstrucción de lo impuesto y asumido a través del tiempo y se potencie la construcción colectiva de conocimiento.

Sin embargo, el camino de la sistematización no es fácil de emprender; se requiere de la voluntad suficiente y el interés de cada participante que, al comprender el empoderamiento que significa este proceso, asuma el reto y el desafío de cimentar estrategias que permitan reconstruir, analizar y resignificar la experiencia, como indica Mejía (2008):

[...] la sistematización, al quedar delimitada por la especificidad de los contextos y la práctica, hace muy difícil replicar modelos o metodologías, ya que ellas requieren adecuaciones que le permitan a la riqueza de la práctica producir su saber propio.²⁸

En este sentido, si bien es cierto que se han hecho intentos por presentar algunas de las herramientas que mejores resultados han tenido en la SEE, “sin pretender ofrecer recetas o fórmulas absolutas” (Capó, W., Arteaga, B., Capó M., Capó, S., García, E., Montenegro, E., Alcalá P., 2010, p. 23), cada una de ellas se redefine desde diferentes perspectivas epistemológicas, según sea el caso. Al respecto, Torres y Mendoza dicen:

La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia, han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma, son múltiples las maneras de operativizarla metodológicamente.²⁹

²⁸ Mejía, M. (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Ediciones. Desde Abajo. p, 7

²⁹ Capó, W., Arteaga, B., Capó M., Capó, S., García, E., Montenegro, E., Alcalá P. (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP). Caracas: Editorial Fundación Editorial El perro y la rana. p, 155.

Cada una de las herramientas metodológicas de la SEE busca, esencialmente, darle un orden a la práctica y jerarquizar las experiencias, de manera que soporten los conocimientos que de ellas emergen, con el fin de encontrar en la memoria corporeizada de las personas, los elementos que permitan darle una altura conceptual a los procesos vividos; así, el esfuerzo se encamina a darle rigor investigativo a acciones que, tal vez, en su momento, fueron cotidianas; por ello, los relatos, las historias de vida, las entrevistas, los grupos de discusión y la observación, se entrecruzan para dar sustento epistemológico a procesos políticos, formativos y educativos.

Lo anterior supone que los mismos sujetos de la experiencia sean quienes deban co-crear y construir las herramientas metodológicas que le dan voz a su proceso. En este caso particular —en el proyecto Raíces, la experiencia educativa a sistematizar— será por medio del relato que se construyan puentes y caminos en esa tarea de fundamentar epistemológicamente lo originado en el hacer.

A este respecto, Packer (2014) propone que el relato o como él lo enuncia, el análisis conversacional, es una forma de analizar la "*conversación ordinaria, enfocándose en la construcción práctica e interactiva de dichos intercambios cotidianos*"³⁰ (p. 292), de manera que se incluyan las definiciones o descripciones que emergen desde la experiencia de los sujetos y las formas como dichos sujetos las comprenden.

El análisis conversacional se propone describir la conversación de una manera que se base en la manera en que las personas participantes la comprenden. Lo hace por medio de tratar cada locución como la *muestra de una interpretación* de la locución previa.³¹

El relato es, entonces, esa herramienta metodológica de la sistematización de experiencias que me permite, desde la palabra, recordar, recuperar y compartir aquello construido. El relato no divorcia la mente, los pensamientos, de lo sentido, ya que propone un acercamiento a la experiencia vivida desde la activación espontánea de la memoria, lo cual jerarquiza intuitivamente aquellos

³⁰ Paker, M. (2014). La ciencia de la investigación cualitativa. Colombia. Uniandes. p, 292.

³¹ Ibídem. P, 294

acontecimientos significativos y profundos del pasado, que perduran como una huella que, al pasar el tiempo, en vez de borrarse, se remarcan. Como afirman Cendales, Mariño & Posada:

A través de los relatos, las personas van conjugando memoria y olvido, reinenciones y proyecciones; van construyendo y reconstruyendo sentidos; entretejiendo sentimientos y datos; se van encontrando relaciones, van surgiendo preguntas sobre lo ocurrido y de ésta forma e inicia o se amplía el proceso analítico sobre la experiencia.³²

La resignificación de ese pasado es sorprendente y misteriosa, tanto para el que relata como para el que escucha quien, mientras lo hace, reordena y revive lo ya vivido, permitiendo que el relato mismo, en algunas ocasiones, se transforme en experiencia vivida. En relación con esto, Edilberto, un mayor muhysca, mencionaba en un círculo de palabra en Tenjo (Cundinamarca) que *“el oído más cercano a mi boca es el mío, por eso soy el primero en escuchar mis palabras, y descifrar desde ellas mi propio pensamiento”*. Así, el relato —que proviene de la oralidad de los actores de la experiencia, y a través del cual se identifican y obtienen los saberes que se lograron gracias a ésta— se convierte en una herramienta que permite manifestar, en el marco de esta investigación, lo que desde el pensamiento ancestral se denomina *palabra de vida*.

Esta palabra de vida es palabra que nace en nosotros, que ha germinado en nuestra tierra fértil; tiene como sustento la acción en el mundo de la vida, pues *“toda palabra, lejos de la acción, se convierte sencillamente en palabra vacía, en palabra prestada”* (Hate Chuchavita, 2011, círculo de palabra, Sesquilé); de ahí la importancia del relato, como forma de transmitir lo que nace desde adentro, en la experiencia, y desde la auto-observación, ya que revitaliza y reconfigura un proceso de reafirmación. De esta manera, es a partir de la palabra tejida en colectivo y justificada en acciones también colectivas, como se apuesta, desde la SEE, por fortalecer una experiencia pedagógica decolonial.

³² Cendales, D., Mariño, G., Posada, J. (2004). *Aprendiendo a sistematizar una propuesta metodológica*. Bogotá: Dimensión Educativa. p, 25.

Haciendo memoria, dicen los abuelos — aquellos y aquellas a quienes la experiencia les ha dado la sabiduría y el conocimiento—, es así cómo se organiza el pensamiento. *Palabrear* la vida para revisar lo que se hizo, lo que se sintió, lo que pasó con eso que se hizo y para saber en qué vamos; pues bien, el ejercicio de sistematización de *Raíces* me ha concedido, justamente, la posibilidad de percibir, desde la práctica que, verdaderamente, la SEE permite hacer memoria y con ello, empoderar, fortalecer, revisar y producir discursos y conocimientos, así como dar valor a lo que los sujetos aportamos al tejido social, tanto en lo individual, como en lo colectivo, con el fin de abonar a la constitución de una verdadera pertenencia.

La SEE nos ha llevado así, a tejer hilos sueltos, ubicar orígenes, descifrar (en las palabras y los gestos), eso que fundamenta la intuición investigativa y a reconocer lo que las montañas, las rocas, las aguas y el aire nos recuerdan, constantemente: la existencia de un conocimiento dormido acerca del orden de la vida y sus ciclos, permitiéndonos, desde el silencio y, también, desde la palabra, desde el caminar y el recorrer, desde el agradecer y el cuidar, sabernos parte de este planeta, de esta tierra madre y no dueños de ella.

Desde una perspectiva decolonial, este proceso de sistematización al emerger de la propia experiencia de lugar, se presenta como una alternativa insurgente frente al antropocentrismo y el eurocentrismo propios del sistema de pensamiento occidental, de la misma manera que fomenta transformaciones en las visiones de mundo y la descentración cultural.

La SEE se constituye como una herramienta metodológica de investigación que permite visibilizar fuentes Otras de información. En el caso de *Raíces*, los relatos de las y los protagonistas de la experiencia, en un diálogo de saberes con abuelas y abuelos humanos y no humanos³³, que transmiten el conocimiento a partir del ejemplo, la palabra y la vida; pero también, los aportes de investigadores empíricos y profesionales del pensamiento ancestral en los territorios muhysqas, lo cual garantiza el develamiento de unos saberes, unos

³³ Según el pensamiento ancestral, las rocas, montañas y cerros, animales, cuerpos de agua son *abuelos*, puesto que llevan en la tierra mucho más tiempo que nuestra especie.

conocimientos Otros, generados por voces y pueblos silenciados, que los producen y legitiman.

De igual manera, desde una perspectiva decolonial, la SEE me ha permitido demostrar que el proyecto *Raíces* brinda herramientas para reconocer el cuerpo y el sentir como lugar poderoso y certero de producción de conocimientos y que su sistematización da cuenta de la posibilidad de investigar, mediante una forma diferente de la convencional, a saber: logo-centrista, científicista y eurocéntrica, propia del modelo-sistema epistemológico hegemónico.

La SEE nos arrojó a un pluriverso de posibilidades, en el que cada relato –o fragmento del mismo- constituye un camino; la experiencia transformadora que nos ha concedido acercarnos a la SEE, ha reconfigurado nuestra mirada de *Raíces* reorientando su intención y redimensionando sus alcances.

El ejercicio de sistematizar el proyecto *Raíces* nos permitió ver cómo un proceso que inició sin otra intención que buscar escenarios de aprendizaje fuera de la escuela, ha tenido una gran trascendencia en el equipo sistematizador, en la profundidad de nuestras geografías, de nuestros territorios interiores tan inexplorados, que nos invitan también a asumir la decisión de dejarse seducir por la belleza y la majestuosidad de nuestra casa, de nuestro único hogar, la Tierra, así como de las memorias ancestrales que guarda en cada lugar.

Aportes para la construcción de una Pedagogía de la conexión

A partir del análisis de la sistematización del proyecto *Raíces*. La pedagogía de la conexión emerge como una propuesta eco-pedagógica. (Gadotti. 2002) Como posibilidad alternativa a una educación que empobrece a los seres humanos, que nos obliga a deshumanizarnos, a dejar de sentir al otro y dejar de sentirse a uno/a mismo/a; a una educación que no nos enseña a amar, que obedece a un orden criminal en el mundo, asesino, al que no podemos acostumbrarnos y del que no podemos seguir siendo cómplices, puesto que pondríamos en peligro la vida.

La eco-pedagogía según los aportes de Gadotti, “se centra en la *relación* de los sujetos que aprenden juntos ‘en comunión’, es sobre todo una pedagogía ética”.³⁴(p. 70) En esa medida, plantea la categoría de ciudadanía planetaria y propone a la Tierra (Boff, 1995), como paradigma; allí se encuentran muchos puntos de contacto con el pensamiento ancestral de los pueblos andinos, puesto que el pensamiento ancestral supone la vida como un tejido de relaciones entre especies, entre las diferentes manifestaciones de la vida, que hacen posible la vida misma en este planeta.

En este sentido, esta propuesta eco-pedagógica concibe la educación como la oportunidad que tenemos de transformar todo aquello que nos disminuye, tomando conciencia de las violencias de las que hemos sido blanco como pueblos. Esa transformación, que es un proceso colectivo, nace primero en lo profundo de cada uno de nosotros/nosotras, es decir, que es tanto política, como ética —comprendiendo la ética como la relación con *lo otro*, lo diferente y también lo común que existe en la relación con el otro (Levinas) —, lo que supone a su vez, que dicha transformación se da a partir de la conciencia de la conexión con la vida.

Por otra parte, con respecto a la codificación maestro-estudiante, esta propuesta pedagógica supone también que todos los seres somos maestros - aprendices de la experiencia, del acontecimiento, de la contingencia, así como del conocimiento que producimos, en ese caso el rol del pedagogo será, por una parte, contagiar —a todo quien lo permita— de interés, de duda, de asombro, de cuestionamientos. Por otra, invitar a quien nos escuche a soñar y a creer en sí mismos o mismas, en sus capacidades; y, así, sembrar en otros seres palabra de vida, de fortaleza, del interés por conocer y transformar sus propias dinámicas y sus propias relaciones con la realidad.

Así pues, *la pedagogía de la conexión* se propone como una forma de pedagogía decolonial, que plantea una relación amorosa (la cual, desde el pensamiento ancestral se refiere a una relación de unidad, de paridad, de

³⁴ Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Argentina. Siglo XXI. p, 70.

complemento) y de respeto infinito por lo que *el otro* es, por sus visiones de mundo y sus saberes; en una correspondencia no jerarquizada, donde como en un círculo no hay cabeza ni cola, ni primero ni último. Todos vamos tejiendo el conocimiento, con nuestras potencias y dones que terminan siendo alquímicas si logramos sincronizarnos.

Una pedagogía vinculante que no escinda unas formas de conocimientos de otras, o le otorgue niveles de importancia, que comprenda la necesidad de la interdisciplinariedad del saber, y las disciplinas como complementos para conocer y constituir la realidad.

En este orden de ideas, la pedagogía de la conexión contribuye a una posible descolonización de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues plantea cuestionamientos a los métodos de su enseñanza, pero también y especialmente, a sus paradigmas, reconociendo, por ejemplo, la experiencia y el sentir como una dimensión del aprendizaje.

Los elementos o categorías resultantes del proceso de sistematización son:
Pensamiento ancestral: que se presenta como referente teórico, conceptual y metodológico de la propuesta pedagógica, de manera que transgrede la perspectiva dominante de la educación en la escuela. Sin embargo éste no se plantea como único camino posible puesto que dialoga con las ideas, intenciones, discursos y prácticas de las y los participantes del mismo. Lo anterior sugiere la posibilidad de una ecología de saberes en la escuela, lo que permite y fomenta unas acciones y reflexiones desde la interculturalidad y la decolonialidad. Se legitiman también desde el pensamiento ancestral fuentes Otras y conocimientos que habían sido subalternizados desde la escuela agenciando perspectivas Otras de saberes situados histórica y espacialmente.

Territorio, cuerpo – madre tierra: Aquí, el concepto de territorio se amplía dando cabida a otras posibilidades de sentido como las que suponen los pueblos andinos en esa relación profunda de la tierra –como madre que brinda hogar y sustento– y los seres que la habitamos, reconociendo que cada especie, cada ser ocupa un lugar importante en el tejido de la vida, así como la importancia de buscar el equilibrio y la armonía. Desde la perspectiva del

pensamiento ancestral, la tierra está viva, de esta manera se trascienden los conceptos positivistas que desde la razón simplifican la tierra a un recurso usufructuable. Por último plantea una relación de compenetración en la que se cuestiona el individualismo fomentando la conexión con la madre tierra, y con todo lo que existe.

Cambios en la visión de mundo: Corazonar la vida más allá de razonarla, sentipensar como la acción de encontrar en el sentir una fuente de conocimiento susceptible de ser filosofado, pensado, examinado. Asumir la corresponsabilidad en la construcción de nuestra realidad y plantear desde esa conciencia la potencia de buscar en nuestra historia las claves que nos permitirán comprendernos como sujetos y como pueblos. Cuestionar lo establecido como verdadero o como natural de manera que se abra el abanico de posibilidades de sentido para comprender nuestras dimensiones sociales, políticas y epistémicas.

Transformar así nuestras posiciones políticas y éticas. Se plantea una historia antes historia hegemónica, una transgresión del tiempo lineal.

Cuidado de la vida: Cuidar la vida como premisa y principio, basándonos en la compenetración en la conexión con la vida.

Poner la vida en el centro como posibilidad ética y política, que transgreda el pensamiento competitivo instaurado en la escuela y en la sociedad, de manera que se cuestione el sentido de la vida que nos invita a poner e el centro el mercado, el dinero o la comodidad. Cuidar la vida, significa, cuidarnos a nosotros mismos, al otro y todo lo que existe, comprendiendo que al contrario de lo que se enseña en la escuela convencionales todo está tejido y relacionado.

A partir de estos elementos se configura la pedagogía de la conexión, como resultado de la observación y el análisis de la experiencias pedagógicas y que por medio de la sistematización de experiencias educativas se cimienta en el cuerpo de lo que conocemos hoy como pedagogías decoloniales —que se encuentran en construcción, es decir que están inacabadas, inconclusas— y se ordena en tres direcciones:

Conexión con uno/a mismo/a: Fundamentada en la posibilidad de SENTIR y ESCUCHARSE, tomar conciencia de los pensamientos que generan percepciones, sentimientos, posiciones. Tomar conciencia de las proyecciones que nacen en la ilusión del pensamiento y cuáles, realmente nacen en las experiencias. A partir de esta conexión, el sujeto se TRANSFORMA, se DESCUBRE a sí mismo. Y en esa potencia de reconocerse se alcanza la fuerza para la COCREACIÓN

Conexión con la/el otro/a: Fundamentada en la posibilidad y la potencia de ESCUCHAR y RECONOCER todo aquello que eso otro —otros humanos, otros pensamientos, otras experiencias, otros seres, otros territorios— me pueden compartir, me pueden enseñar; aprender a escuchar al otro/la otra, para RECONOCER su maestría, con lo que puede alimentarme y nutrirme. A partir de ésta conexión, se transforman las relaciones y se dispone a tejer colectivamente, a COCREAR.

Conexión con el *pluriverso*: Fundamentada en la posibilidad de ACTUAR Y RETRIBUIR, tomar conciencia de nuestro **poder ser**, ordenar nuestras acciones individuales hacia un tejido colectivo, que nos permita construir realidades diferentes y RETRIBUIR en algo lo que la Tierra nos ha brindado, el alimento, el agua, la vida. TRANSFORMAR nuestras acciones individualistas de manera que abonemos en la COCREACIÓN de otras posibilidades de sentido.

La pedagogía de la conexión es un aporte a la pedagogía decolonial, en tanto valida la experiencia del proyecto Raíces, ordenándolo y empoderándolo desde la conceptualización de su práctica. En ese sentido, la sistematización evidentemente permite visibilizar un proceso de producción de saber desde un punto de enunciación Otro como es la decolonialidad. Así, los elementos de análisis de la sistematización emergen como saberes de dicha experiencia.

Dichos saberes o conocimientos situados responden al proceso pedagógico del proyecto, que orientó – desde el paradigma de los pueblos indígenas– las relaciones que algunos sujetos hoy tejen consigo mismos, con las y los demás y con su territorio.