



OFICINA DO CES

ces

Centro de Estudos Sociais
Laboratório Associado
Universidade de Coimbra

NATALIA SÁNCHEZ-CORRALES

**CARTOGRAFÍA FEMINISTA DE LA EDUCACIÓN
PARA LA PAZ EN COLOMBIA**

**Fevereiro de 2019
Oficina n.º 446**

Natalia Sánchez-Corrales

Cartografía feminista de la educación para la paz en Colombia

**Oficina do CES n.º 446
Fevereiro de 2019**

OFICINA DO CES

ISSN 2182-7966

Propriedade e edição

Centro de Estudos Sociais

Colégio de S. Jerónimo

Apartado 3087, 3000-995 Coimbra, Portugal

Coordenação da publicação

Paula Sequeiros, Teresa Cunha, Fernando Fontes

E-mail: oficina@ces.uc.pt

Natalia Sánchez-Corrales*

Cartografía feminista de la educación para la paz en Colombia

Resumen: A partir de un análisis de las sospechas supuestas en las preguntas acerca del carácter colonial, heteropatriarcal, racista y capitalista, no sólo de la serie de violencias que se han articulado históricamente en Colombia, sino también en los esfuerzos que se han adelantado hasta ahora en su pacificación, me propongo contribuir a la reflexión sobre la relación entre feminismo y educación desde un ejercicio cartográfico de saberes y prácticas educativas para la paz. Esta apuesta no sólo permite ver la matriz heteropatriarcal en la operación de las violencias en nuestro contexto, sino adicionalmente, se propone constituir lazos que puedan construir otras paces, unas paces con minúscula, más plurales, que sean capaces de cuestionar los contextos concretos, promover las luchas situadas y las solidaridades pertinentes.

Palabras clave: educación para la paz, feminismos, prácticas pedagógicas.

Introducción

La Paz con mayúscula, como mirada desde lo internacional, como la “responsabilidad de proteger” se configura como un discurso totalizante y homogéneo, que se enuncia desde la neutralidad del que está fuera. Esta aparente neutralidad de La Paz con mayúscula y en singular que está en proceso de implementarse en Colombia desde hace más de un año, nos enfrenta a una serie de interrogantes ampliamente tratados en la literatura de los estudios para la paz: ¿Qué significa esta paz?, ¿Para quién?, ¿Desde dónde se definen sus condiciones? ¿Quiénes se benefician de su implementación?

Es por todas las sospechas supuestas en estas preguntas acerca del potencial carácter colonial, heteropatriarcal, racista y capitalista, no sólo de la gran cantidad de violencias que se han articulado históricamente en Colombia, sino también de los esfuerzos que se han adelantado hasta ahora en su pacificación, que en este momento de coyuntura se configura la necesidad urgente de analizar el contexto, ya no desde la dicotomía de la guerra y la paz, sino más bien, desde las continuidades y articulaciones entre los actores, vectores y trayectorias de la violencia, y aquellos comprometidos hoy con la pacificación y el desarrollo.

Es por esta razón que me he propuesto hacer una cartografía del poder que está en juego en el discurso de la educación para la paz en este momento de coyuntura. Y en este

* Doctora en Educación. Profesora Asociada de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Contacto: nasanchez@unisalle.edu.co.

texto en particular, una en la que se aborde la pregunta por las condiciones de posibilidad de construir alternativas de paces en esta ventana de posibilidad que se abre para la esperanza. Esta cartografía la formulo desde mi propio lugar como profesora, desde la universidad. Es desde este lugar en particular que considero que la pregunta sobre las condiciones de posibilidad para la construcción de alternativas es de naturaleza epistémica, pues tanto el conocimiento que tenemos, como las herramientas que tenemos para producirlo participan de la misma episteme del proyecto moderno, colonial, heteropatriarcal, capitalista. Por lo tanto, se hace necesario construir estrategias que, desarticulando las pretensiones universalistas del proyecto de la ciencia moderna, hagan posibles unas lógicas de relación alternativas entre la universidad y las prácticas de comunidades que en todo el país participan de la construcción de alternativas como formas de vida, como repertorios de acción política con posibilidades de transformar sus realidades.

Para esto, presentaré en primer lugar, algunos antecedentes de esta discusión en la literatura de los estudios feministas, decoloniales y postcoloniales, para situarme en algunas de las estrategias producidas en el contexto de esa crítica. Luego presentaré una breve contextualización de las prácticas pedagógicas de producción y reproducción de conocimiento feministas y descolonizadoras que he venido estudiando en los últimos tres años como parte de mi investigación doctoral. Para, finalmente, presentar algunos elementos de análisis que puedan aportar a la discusión más grande sobre las lógicas actuales y posibles de relación entre la universidad y las comunidades que construyen alternativas de paces.

Antecedentes

Los estudios decoloniales, poscoloniales y feministas han elaborado hasta hoy una crítica sistemática al proyecto universalista de la civilización occidental y en particular a su concreción en la ciencia moderna (Castro-Gómez, 2005; Chakrabarti, 2008; Escobar, 1996; Fanon, 1983; Haraway, 1995; Harding, 1986/1996; Lander, 2000; Lugones, 2008; Mignolo, 2003; Mohanty, 2008; Oyěwùmí, 1997; Santos, 2010, entre muchos otros). El común denominador en estos esfuerzos de crítica se fundamenta en lo que se conoce como el argumento del ojo de dios, a saber, aquel que enuncia la pretensión supuesta en el proyecto de ver, nombrar, localizar, ordenar a todo lo demás en función de sí mismo, y, de todas formas, quedar sin ser visto en las descripciones y categorizaciones de las cosas del mundo. El problema de esta pretensión universalizante no se agota allí, se manifiesta

especialmente en los efectos perversos que esta mirada ha tenido sobre los cuerpos, los territorios, las historias y los conocimientos nombrados y ordenados por este proyecto, en relación con este proyecto. Se inventan con este ejercicio de nombrar vastas extensiones de “no ser” (Fanon, 1983), o de ser en estos términos: no-civilizado, no-desarrollado, no-blanco, no-hombre, no-productivo, etc., y con esta invención, la necesidad de intervención, de colonización, de evangelización, de progreso.

Para confrontar esta pretensión universalista, el feminismo del punto de vista propone producir conocimiento caracterizado por una objetividad fuerte, es decir, aquel que explicita claramente el lugar desde el cual se produce conocimiento, sus privilegios, su historia y pretensiones:

[...] solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales. La perspectiva parcial puede ser tenida como responsable de sus monstruos prometedores y de sus monstruos destructivos. (Haraway, 1995: 326)

Este tipo de ciencia sería uno que, al tiempo que reconoce la contingencia histórica y localizada de todos los conocimientos y de todos los sujetos, promueve un ejercicio de producción de conocimiento que sea crítico y comprometido, es decir, que al poner en evidencia el propio lugar de enunciación –como un lugar contradictorio, y fracturado– pueda ser capaz de proponer versiones más justas en relación a situaciones particulares y locales de opresión, y asumir la responsabilidad por los efectos de estas propuestas. La ciencia se convertiría entonces en el lugar paradigmático de lo que es contestable y contestado, como una conversación inacabable sensible al poder que puede y debe plantear oportunidades de futuro para las vidas de las personas.

Este énfasis en la declaración del lugar de enunciación como práctica feminista de producción y reproducción de conocimiento nos ha enseñado estrategias claves para el proceso de descolonización epistémica que nos interesa adelantar, entre otras, las feministas:

1. Nos enseñaron que “ver, es siempre una cuestión de poder ver” (Haraway, 1995), lo cual nos permitió no sólo revisar los lugares desde los que se articula todo el sistema de opresión, sino también, nos dejó ver nuestras propias opciones en nuestros propios

lugares. Siguiendo la propuesta del feminismo del punto de vista de que la visión desde abajo es mejor, Haraway argumenta que es de hecho mejor en términos no sólo epistémicos, sino también éticos y políticos. La visión de las/los subyugadas/os es mejor epistémicamente porque puede dar cuenta al mismo tiempo del orden de la opresión, como también de los efectos de la opresión. Es mejor éticamente porque es la visión usualmente silenciada e invisibilizada en la versión de la ciencia hostil, y es mejor políticamente, porque es la que “promete algo extraordinario: construir mundos menos organizados en torno a ejes de opresión” (*ibidem*: 330).

2. Nos enseñaron a comprender los grandes relatos sobre las relaciones de poder a partir de una dimensión basada en el lugar, a estudiar las grandes estructuras (el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado) no como monstruos invencibles, sino como conjuntos de prácticas que, puestas en contextos, en las cotidianidades de los cuerpos, los pueblos y las comunidades, especialmente aquellas en el sur global, son reapropiadas y resignificadas.

Y esto es lo que retomar la economía significa –reclamarla, enmarcarla y construirla como algo abierto a nuestras intervenciones, dócil a nuestras éticas y políticas, sensible a nuestras luchas. En lugar de ignorar las prácticas no-capitalistas que de hecho existen por considerarlas periféricas, marginales, o descartarlas por inconsecuentes y no convincentes, ¿qué tal si nos concentramos en aprender de ellas? En lugar de descartarlas o describirlas como inadecuadas (o siempre cooptadas) por aquello que es dominante, ¿qué tal luchar por hacer de ellas algo mucho más real y viable? Esta es una práctica académica que no juzga y condena, sino que comprende; se trata de una práctica que es abierta, receptiva, hospitalaria a la diversidad económica. (Gibson, 2012; traducción de la autora)

Y en este sentido a que hay políticas del lugar, y no sólo operaciones homogéneas y universales del poder frente al cual sólo hay víctimas. Con la metáfora del iceberg, pretendieron mostrarnos que son muchas más las prácticas alternativas que permanecen invisibles, que aquellas que circulan en los circuitos del gran capital.

3. Nos enseñaron que la lucha posible no se restringe a la resistencia al poder. Porque ha sido amplia la literatura, especialmente la heredera de Foucault (1988), la que ha propuesto nombrar estos espacios de alternatividad como resistencias al ejercicio de los

poderes hegemónicos. Hay, sin embargo, una discusión aquí urgente con respecto a lo que implica asumir la resistencia entendida en estos términos. Implicaría, entre otras, que la resistencia no es más que la reafirmación de la inevitabilidad y universalidad del Proyecto:

Contrariando a Foucault (1980), quien argumentaba que el poder sólo puede ser comprendido en contextos de resistencia, este equívoco se revela analítica y estratégicamente problemático. Como recalca Chandra Mohanty (1991, p.73), los límites teóricos de este abordaje refuerzan el imperialismo cultural occidental, al acentuar la superioridad de un conjunto de representaciones sobre el “tercer mundo” que parecen funcionar en un universo a-histórico promovido por el discurso colonial que insiste en ejercer el poder de definir, nombrar, codificar, y mantener en funcionamiento la fractura abismal entre el primero y el tercer mundo. En segunda instancia, es importante tener en cuenta que el uso estratégico de la idea de resistencia en la situación colonial se traduce en la inevitabilidad teleológica del colonialismo en la marcha de la historia. Los movimientos nacionalistas africanos, desafiando la “marcha de la historia”, nunca se asumieron como resistentes; al contrario, en su diversidad representan un conjunto de propuestas políticas alternativas a la imposición forzada del proyecto colonial moderno, que insistía en leer a África como un espacio fuera de la historia. (Meneses, 2016: 41; traducción de la autora)

Y esta alternatividad implica que emergen de todas estas experiencias epistemologías propias, formas no subsumibles al paradigma moderno eurocentrado y por lo tanto enriquecidas de estrategias para confrontar el sistema de opresión capitalismo-colonialismo-heteropatriarcado.

4. Nos enseñaron a privilegiar el contextualismo radical, a promover descripciones densas de los contextos de emergencia de las prácticas en las que las condiciones específicas en el tiempo y en el espacio nos permitan comprender el ejercicio del poder y sus alternativas, para no declarar víctimas eternas de los grandes relatos:

Cuando “las mujeres de África” (¿opuesto a “los hombres de África” como grupo?) se perciben como grupo precisamente porque son generalmente dependientes y

oprimidas, el análisis de las circunstancias históricas específicas se vuelve imposible, porque la realidad siempre está aparentemente estructurada a través de divisiones: dos grupos mutuamente exclusivos y conjuntamente exhaustivos, las víctimas y los opresores. Aquí se sustituye lo biológico por lo sociológico para crear, sin embargo, lo mismo: una unidad de mujeres. Así pues, lo que cuestiono no es el potencial descriptivo de la diferencia de género, sino el posicionamiento privilegiado y el potencial explicativo de la diferencia de género como el origen de la opresión. (Mohanty, 2008: 8)

El feminismo nos ha enseñado muchas cosas: la más importante de todas es que ha sido la revolución cultural más importante de la historia y la única que ha logrado cambiar sustantivamente la organización y comprensión del mundo. Con todo y los excesos, la sevicia y perversidad del proyecto capitalista-colonialista-heteropatriarcal al que nos enfrentamos en este momento, los feminismos –incluyendo sus versiones liberales– han constituido unos órdenes simbólicos alternativos que de hecho circulan globalmente.

Pero las revisiones de los feminismos también nos han enseñado que la revolución que sigue no puede ser otra que la que se haga desde el lugar, situada. Y estas revoluciones situadas, locales, tanto en las comunidades como en los cuerpos, están en marcha desde hace décadas. He ahí su contribución a la esperanza.

Por esta razón, creo yo, que la nueva mirada bajo los ojos del sur global tiene al menos dos oportunidades: por un lado, la de aprender del feminismo a comprender y aprender el lugar que le hace posible ver y ser visto, no sólo para criticarlo, sino también, y por el otro lado, para desde ese lugar pensar revoluciones alternativas, que performen posibilidades otras de permanecer, de vivir, de resistir y de resignificar los propios lugares.

Es con base en estas ideas de lugarización como estrategia de descolonización epistémica que me propongo analizar a continuación las prácticas situadas de producción y reproducción de conocimiento sobre educación para la paz en Colombia a través de lo que he llamado, una cartografía feminista.

Las prácticas

En el año 2014, un grupo de profesoras/es universitarias/os de diferentes regiones de Colombia nos reunimos por primera vez para consolidar lo que desde entonces denominamos el Colectivo de Educación para la Paz (2017). Este colectivo se ha situado

en la coyuntura en respuesta y resistencia a una idea de educación para la paz individualista y despolitizada, una idea en últimas, que no sólo no tiene nada que ver con nuestros contextos, sino que además ignora las estrategias, saberes y prácticas que desde hace décadas se construyen en Colombia para sobrevivir a la violencia.

Es por esta razón que nos propusimos una serie de estrategias de diversa índole para confrontar este metarrelato, entre ellas, la de una investigación sobre las prácticas que nosotras/os como miembros del colectivo avanzábamos en nuestros contextos como lugares de construcción de paz. La idea era investigar cada una/uno su propia práctica, pero en el marco de reflexiones, análisis y decisiones metodológicas conjuntas.

Este proceso de investigación que empezó en el año 2015 tuvo como eje orientador el análisis de las prácticas en virtud de sus relaciones y comprensiones de los contextos en los que se llevan a cabo, es decir, por las formas en las que las prácticas pedagógicas responden a las condiciones particulares de los contextos. Los resultados de este proceso serán publicados en colectivo en otro lugar, lo que me interesa destacar aquí, son las estrategias de producción y reproducción de conocimiento que elaboramos en el proceso de hacer la investigación, aquellas que emergieron de la conversación y el encuentro, no como un arreglo teórico definido de antemano, sino más bien, como efectos inesperados de la práctica misma de investigar.

Estrategias que emergen

A continuación, me limito a enunciar algunas de las estrategias y sus contextos de emergencia. Me propongo leer estas estrategias desde sus potencialidades para reflexionar sobre las lógicas de relación entre la universidad y las comunidades, específicamente, sobre los modos de hacer ciencia normal sobre estas prácticas y saberes.

1. La centralidad de la práctica:

El campo de la investigación educativa ha reflexionado en extenso sobre la necesidad de darle un lugar central a la práctica como activa productora de conocimiento que no necesita de su justificación o explicación desde ninguno de los marcos teóricos disponibles (Carr, 2006; Elliot, 2000; Zuluaga, 1999). En este caso, la centralidad de la práctica también arroja luz sobre las formas en las que no sólo se resiste, sino se crean oportunidades de producción de conocimiento más allá de la lógica del experto que extrae conocimiento de algún “otro”. Justamente en virtud de que aquí, las/los supuestas/os expertas/os se reconocen como ocupando un lugar, y formulando desde ese lugar de

enunciación, unas prácticas de producción y reproducción de conocimiento que tienen intencionalidades políticas, efectos inesperados, pero también cuotas de responsabilidad y compromiso de ellas/os con sus comunidades de interés. Así, no se trata de expertas/os aplicando instrumentos de recolección de información, se trata de apuestas políticas, con intencionalidades pedagógicas a las que asisten, comparten y colaboran sujetos, saberes y prácticas.

2. Producción de conocimiento como práctica de cuidado:

Sobre este asunto habría que considerar muchas aplicaciones diferentes, entre otras, acerca del tipo de relaciones que construimos entre las/los académicas/os en un espacio tan hostil como es hoy la universidad. En este caso en particular, me refiero a la dimensión del cuidado que emerge de entender el conocimiento no como una propiedad privada individual, objeto de patentes y lucros (principalmente simbólicos, aunque también económicos). En nuestra investigación, nuestra opción fue tomar como punto de partida las relaciones y las opciones éticas y políticas que desde nuestros respectivos lugares pretendíamos poner en circulación. A continuación, presento una viñeta de esta conversación al interior del grupo:

Se analizó la propuesta de acuerdo de confidencialidad que había preparado una abogada consultada por el grupo de coordinación de la investigación para este fin. El análisis de la propuesta arrojó que este tipo de acuerdos presuponen que el conocimiento producido en el marco de la investigación es una propiedad privada de alguien que lo produce. Las dinámicas y lógicas de funcionamiento del colectivo y del proyecto en particular no conciben la producción de conocimiento en estos términos, y tampoco las relaciones que hemos venido construyendo entre nosotros. Se acuerda: No firmar un acuerdo de confidencialidad y elaborar un manifiesto ético en el que especifiquemos las prácticas de cuidado que observaremos los participantes de este proyecto de investigación para el manejo de la información recopilada, analizada y producida como resultado del proceso. (Actas reuniones generales, Acta 16.05.2011)

Esta viñeta evidencia una reflexión sobre los privilegios dispuestos en nuestros lugares, y la naturaleza de la información que llegamos a compartir como colectivo. Esta reflexión nos llevó a explorar muchas de las herramientas legales de las que hoy se

dispone en la academia para producir las distancias y los arreglos institucionales del conocimiento como objeto de producción del capitalismo cognitivo. En respuesta y en resistencia a eso, elaboramos un manifiesto que contenía los principios éticos que regularían y ordenarían nuestra relación con lo que compartíamos.

3. Politizando el conocimiento:

Aquí es importante resaltar que no se trata de politizar sólo el conocimiento que nos proponemos producir, sino, especialmente, el que ya está disponible. Como mencionaba al comienzo de esta intervención, el conocimiento del que disponemos sobre la violencia en Colombia, tanto como el que está en proceso de producirse sobre la implementación técnica de la paz, reproduce articulaciones perversas que en muchos casos mantienen intactas las condiciones que han garantizado la explotación de poblaciones y territorios periféricos. En otro lugar, hago un análisis de los efectos de esta producción intelectual justamente en virtud de la necesidad de politizar el lenguaje técnico con el que se han producido estas verdades. Por esta razón, producir conocimiento que no sólo se ubica políticamente en un lugar, sino que hace explícitos sus privilegios y limitaciones, es urgente como estrategia para entender la cartografía del poder que está en juego en nuestras actuales circunstancias.

4. Desde sujetos imposibles:

Ha sido amplia también la producción académica en la teoría feminista (Conkey, 2003; Hrdy, 1986; entre otras) sobre la necesidad de apertura a que sean otras/os las/los actoras/es que produzcan conocimiento, pues el lugar desde el que es producido es determinante en el tipo de conocimiento que resulta, en la perspectiva con la que finalmente queda producido, así como en las intencionalidades con las cuales se produce. Esto ha sido cierto con respecto a la mayor parte de nuestro canon científico, producido por hombres, blancos, europeos y estadounidenses. En Colombia, y en particular sobre los estudios de la violencia y la paz, hemos sido objetos de estudio de parte tanto de la academia como de las ONGs del llamado primer mundo. Por eso nuestra investigación también contó con prácticas de investigación producidas por otras/os sujetas/os, unas/unos sujetas/os imposibles diríamos, por cuanto han sido ellas/os los lugares de los que se habla, pero que nunca hablan.

Le pregunto [a una de las investigadoras del colectivo, profesora de colegio] cómo se han imaginado este proyecto, y me dice que la idea es que sean las/los niñas/os las/los que investiguen la situación del barrio, propongan alternativas y trabajen con la comunidad, de la que ellas/os mismos hacen parte, para empezar a cambiar las cosas. Me cuenta que han planeado, en una primera fase, hacer talleres con las/los niñas/os de séptimo grado sobre instrumentos de recolección de información, han pensado trabajar temas como etnografía, observación, diarios de campo, cartografía social. (Diario de campo, Manizales, 27.04.2017)

La viñeta que traigo para este caso retrata una práctica pedagógica en la que fueron las/los niñas/os de un contexto social estigmatizado y exotizado las/los que produjeron el conocimiento, las/los que activamente indagaron y propusieron conocimiento como un medio para generar alternativas para sus comunidades.

Conclusión: lugarización

La pregunta por las condiciones en las que la educación, y en concreto, mi tarea como profesora, pueda devenir en un ejercicio que, asumiendo una lectura crítica del contexto colombiano, tenga algún efecto en la transformación de las circunstancias que aseguran la reproducción de un orden injusto para la mayoría de la población, me ha perseguido desde hace muchos años. Mis preocupaciones y sospechas sobre la inocencia de esta pretensión son las que hasta ahora me han llevado a revisar reflexiva e investigativamente los supuestos, comprensiones y privilegios que cargo conmigo y con esta pregunta. Es por esta razón que para concluir esta discusión sobre estrategias de lugarización quiero terminar presentándome, denunciando mi mitobiografía (Cunha, 2015), y en particular las condiciones que atraviesan la posibilidad de este trabajo: mi capacidad de autoría, su intersección con sujetos de conocimiento improbables en la academia, y las luchas y reivindicaciones que he pretendido movilizar desde este lugar.

Soy profesora universitaria y en el ejercicio de mi práctica me di cuenta de que para muchos de mis estudiantes emergía un dilema entre lo que aprendían en sus carreras, sus conocimientos técnicos, y los efectos de esos conocimientos en la reproducción de privilegios y opresiones que veíamos en mis clases de feminismos, ecologismos y estudios poscoloniales. Cuando empecé mi doctorado, mis expectativas sobre la investigación estaban relacionadas justamente con abordar este dilema, no solamente con hacer una crítica a la manera en la que estos conocimientos son producidos, sino con

encontrar maneras alternativas de abordar las implicaciones éticas y políticas de la producción y reproducción del conocimiento técnico en la universidad.

Fue entonces cuando en el año 2015, en el marco de la coyuntura del proceso de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo), entré a participar como académica-activista en el proceso de inventar las condiciones de la educación para la construcción de la paz en un colectivo de profesoras/es universitarias/os de diferentes ciudades y municipios del país que compartían mis preocupaciones e intereses. En los diálogos, las experiencias, los viajes e intercambios con estas/os profesoras/es y las comunidades de las que participaban, me di cuenta de que este contexto de la construcción de paz es uno en el que se manifiesta especialmente el dilema del que venía hablando con mis estudiantes en la universidad, a saber, se trata de un campo en el que hay, por un lado, un conocimiento técnico disponible que ordena las posibilidades de lo que puede ser dicho y prescrito sobre la construcción de paz; y por el otro, hay unos efectos de este conocimiento sobre comunidades históricamente afectadas por la violencia que reproducen las condiciones estructurales que han garantizado esa violencia.

Es justamente en la intersección entre estos dos asuntos que decido emprender el proceso de construir mi lugar de enunciación como sujeta productora y reproductora de estos saberes en el contexto institucional de la universidad. Es decir, más allá del ejercicio de crítica de las formas en las que se sustenta la producción de conocimiento sobre la paz, o de la investigación por las condiciones de producción de estas narrativas insumisas sobre las paces, mi trabajo se enuncia desde la pretensión de asumir una postura frente a esta emergente dicotomía que diera lugar a unas prácticas situadas de producción y reproducción de conocimiento sobre la paz, sobre unas educaciones para hacer las paces.

Y es justamente en este proceso donde emergen estas y muchas otras estrategias que evidencian lógicas de relación alternativas entre la universidad y las comunidades y sujetos productores de saberes. Son alternativas por cuanto pretenden alinearse con la crítica que desde la misma academia (la academia feminista, decolonial y poscolonial) se ha hecho de la ciencia normal: aquella que reproduce el canon heteropatriarcal, colonial y capitalista. Pero en este movimiento de alinearse con la crítica se reconoce a sí misma ocupando un lugar en la producción de estas prácticas, es decir, no cae en el esfuerzo, a la vez ingenuo y peligroso, de silenciar el lugar de la academia en la producción de estos otros conocimientos sobre saberes y prácticas alternativas.

Por eso es por lo que las estrategias de decolonización epistémica descritas aquí brevemente se llaman de lugarización, pues consideran todas ellas fundamental avanzar en el proceso de construir cartografías de la operación de los poderes en contextos específicos que consideren tanto el lugar –los privilegios y limitaciones– desde donde se cartografía, como las trayectorias posibles de compromisos y responsabilidades que desde allí se pueden asumir.

Referencias bibliográficas

- Carr, Wilfred (2006), “Education Without Theory?”, *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Castro-Gómez, Santiago (2005), *La hybris del punto cero*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chakrabarti, Dipesh (2008), “La historia subalterna como pensamiento político”, in Sandro Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños, 145-165. Traducción de Marta Malo.
- Colectivo Educación para la Paz (2017), *Certificado*. Bogotá, Colombia.
- Conkey, Margaret (2003), “Has Feminism Changed Archaeology?”, *Signs*, 28(3), 867-880.
- Cunha, Teresa (2015), “*Women inPower Women*” – *Outras economias criadas e lideradas por mulheres no Sul não-imperial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Elliot, John (2000), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escobar, Arturo (1996), *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Fanon, Franz (1983), *Los condenados de la tierra*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Gibson, Katherine (2012), “Virtual Issue – ‘Imagining and Enacting Community Economies’”, *Antipode – A Radical Journal of Geography*. Consultado el 30.01.2019, en <https://antipodefoundation.org/2012/06/20/virtual-issue-imagining-and-enacting-community-economies/>.
- Haraway, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra (1986/1996), *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

- Hrdy, Sarah (1986), "Empathy, Polyandry, and the Myth of the Coy Female", in Ruth Bleier (comp.), *Feminist Approaches to Science*. New York: Pergamon Press, 119-146.
- Lander, Edgardo (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lugones, Maria (2008), "Colonialidad y género", *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Meneses, Maria (2016), "Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique", *Opsis*, 16(1), 26-44.
- Mignolo, Walter (2003), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mohanty, Chandra Talpade (2008), "Bajo los ojos de occidente", in Liliana Suárez Navaz; Rosalva Aída Hernández Castillo (comps.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, 112-161.
- Oyěwùmí, Oyèrónkẹ (1997), *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Zuluaga, Olga (1999), *Pedagogía e historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.