

# Presentación

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1288>

## Desde la homogeneidad hacia las diversidades: un recorrido ontológico epistemológico<sup>1</sup>

Irene Vasilachis. CEIL-CONICET (Argentina)

Mariano R. Gialdino. CEIL-CONICET (Argentina)

En primer lugar, deseamos agradecer a todas y todos los que han hecho posible esta publicación. El proceso ha involucrado a autoras y autores, revisoras y revisores, autoridades y miembros de la revista *Diálogos sobre educación*. Como en toda tarea colectiva, la presencia de cada una/o es tan significativa e importante como la de todas/os los demás.

En esta presentación no hemos intentado resumir los valiosos trabajos que conforman este número sino resaltar, en particular, aquellos aspectos en los que las contribuciones, respondiendo al Eje Temático “Epistemologías centradas en el sujeto y producción de conocimiento en América Latina”, vienen a plantear relevantes cuestiones, en algunos casos comunes pero resueltas de modos diferentes, y apelando a distintas cosmogonías, epistemologías, perspectivas, metodologías, problemas y estilos de investigación.

El artículo “Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar”, de Viviana Villarroel Cárdenas, Carlos Sanhueza-Estay y Segundo Quintriqueo Millán, tiene por objetivo exponer una base de conocimientos referidos a los saberes y conocimientos mapuches asociados con la relación persona-naturaleza. Para cumplimentar ese objetivo, la y los autores emprenden una revisión documental descriptiva de la literatura científica, normativa y de divulgación, nacional e internacional. Dichos saberes y conocimientos, que se han preservado gracias a la educación familiar y comunitaria, son los que quienes escriben intentan salvaguardar y reivindicar frente la supremacía de los conocimientos eurocéntricos occidentales. La ontología relacional viene, entonces, a explicar la cosmovisión mapuche y la relación establecida entre lo humano, lo material y lo inmaterial. La contribución parte del supuesto de la existencia de una diversidad de saberes y conocimientos mapuche sobre la relación de las personas con su territorio y la naturaleza, que son posibles de articular a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación escolar en contextos de diversidad social y cultural. Lo que se propone, en consecuencia, es generar aprendizajes contextualizados y significativos en

---

<sup>1</sup> Esta contribución se lleva a cabo en el marco del Proyecto de Investigación de Unidades Ejecutoras (CEIL-CONICET) en ejecución: “Estrategias de producción y reproducción social de las familias en Argentina: trabajo, educación, religión y salud en contextos sociales y territoriales heterogéneos” (2017-2022).

el marco de una educación intercultural. Tal propuesta se muestra como alternativa a la escuela que nace sustentada en el colonialismo bajo una lógica de pensamiento monocultural eurocéntrico occidental que determina, reconoce y valida una sola forma de conocimiento, configurando una única manera universal de percibir el mundo y que, por ende, invisibiliza, rechaza, veda otras formas de conocer y concebir la realidad. Si en ese pensamiento predomina el carácter dualista y utilitarista, que separa a la persona de la naturaleza y que se traduce en el grave deterioro medio ambiental, la ontología relacional abarca toda la inmensa red de interrelaciones y materialidad que surge a partir de las relaciones entre lo humano y lo no-humano. Así, una característica de los saberes y conocimientos mapuches es que se han construido a partir de la relación humano-humano que se articula con la espiritualidad. Son precisamente el territorio, la naturaleza y la espiritualidad, los que conforman una tríada que genera una relación de reciprocidad con el medio ambiente. Para la y los autores, esta visión dualista y universal en la que se posiciona al humano como un ser superior por sobre todo lo no-humano, tiene posibilidades de transformación a través del reconocimiento y la espiritualidad (en el caso particular de este artículo, la mapuche), a fin de convertir los obstáculos en desafíos para trabajar desde la educación escolar con los saberes y conocimientos de este pueblo originario. Articular esta ontología relacional a la educación escolar permitiría reivindicar la autonomía y validez de esos saberes y conocimientos, para configurar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y contextualizados desde un diálogo de saberes.

Milagros Elena Rodríguez, en su artículo sobre “Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación”, analiza transepistemologías de los conocimientos-saberes que emergen en las indagaciones transmetódicas. El transmétodo de la indagación es la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. En el desarrollo de su presentación, la autora transita distintos momentos tales como los analíticos, empíricos y propositivos, en los cuales el sujeto investigador está presente con su sentipensar como esencia del transmétodo. No sólo plantea la necesidad de revisar la validez de la epistemología propia del conocimiento científico con sus presupuestos de superioridad y universalidad, a fin de recuperar los saberes legos, soterrados, olvidados, saberes indígenas, sino que, además, postula ir más allá de los métodos, develándolos en su colonialidad y salvaguardando al sujeto investigador en toda su experiencia y subjetividad. La autora considera a la decolonialidad planetaria como una urgencia de la complejidad transmetódica. Los transmétodos están, pues, decolonizados, imbuidos en la teoría de la complejidad. Destaca los aportes del Sur a la decolonialidad planetaria que van hacia la decolonialidad del pensar, soñar, expresarse, construir, educar, vivir. El reconocimiento de la crisis cognitiva global viene acompañado por la apelación a la ecología de los saberes, concebida como quehaceres del encuentro mutuo y del diálogo que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión. Esa ecología se constituye, pues, en justificación y urgencia para las transepistemologías. Es en las

transepistemologías que se da apertura y significación al concepto de inclusión que es complejo, tal inclusión lleva a no separar conocimientos-saberes y a no tener preeminencias, cualquiera sea su origen. Es en ella donde la complejidad y transdisciplinariedad rompe con las fronteras que separan las disciplinas y en las que los saberes allí intervienen, consiguiendo ricas maneras de conocer-saber para, sin preeminencias, cobrar sentido por las transepistemologías. Precisamente, en los transmétodos de indagación los saberes emergentes están imbricados en los conocimientos sin preeminencia; por ello las transepistemologías, siendo decoloniales planetarias, van a una complejidad por excelencia en las comunidades aculturadas, transculturizadas, cuyo modo de conocer y la validez de este son integralmente reconocidos. Los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas, conjunciionándolas, indisciplinando las disciplinas. Es en los transmétodos que se provoca el abrazo de los saberes. Como expresa la investigadora, con las transepistemologías no existe el saber otro: existen conocimientos-saberes donde ambos se reconocen y legitiman.

Juvenal Tiberio Corrales Andrade y Sergio Gerardo Málaga Villegas, en “La realidad del conocimiento desde la genestesia y el sentido de trascendencia”, consideran que los principios de la noción de genestesia permiten articular una dinámica de percepción inclusiva y potencial de la realidad, una concienciación de la experiencia del encuentro con el sentido holístico del mundo, pero también, una vivencia de su aprehensión. La reflexión que ofrecen parte del diálogo introspectivo entre la propia experiencia de percepción intuitiva y la de su concienciación retrospectiva. Los autores formulan una serie de interrogantes como, entre otros, ¿por qué no ir más allá –o acaso más acá– de una forma única y “legitimada” de conocer, para considerar cosmovisiones o formas de percibir y producir conocimiento que parecen haber sido sistemáticamente ignoradas?, ¿qué implicaciones tendrá una visión trascendente que dirija la mirada no sólo hacia, sino desde el humano, como expresión de su ser en la diversidad de interacciones con el otro y lo otro (ciencia, procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso en la cotidianidad)? Se sostiene que el modo de concebir la realidad es tan diverso como sus formas de percepción y que las características atribuidas a ella son tan específicas como las múltiples ciencias, corrientes y tradiciones que la abordan. Llegar al Sentido o Ser de la realidad requiere, por tanto, de un ir más allá de lo racionalmente acostumbrado, a la génesis de las circunstancias en que ésta es percibida, aprehendida y expresada, al espacio aquí llamado Genestesia; un ambiente de sabiduría esencial, natural, innato, conciencia del origen, procedencia y orientación del conocimiento. Lo que se ha llamado genestesia –expresan los autores– lleva a la observación y percepción de expresiones de la realidad por medios sensitivos, emotivos, intelectuales, intuitivos y espirituales, como si fuesen desde una misma naturaleza y nivel. El término alude, así, a ese estado superior en el que la vivencia lleva a tomar conciencia intuitiva de un sentido del mundo; pero también, a reconocer que están implicados otros niveles de conocimiento desde los que se expresa y aprehende la realidad. Quienes escriben comparten, una y otra vez, interrogantes con

posibilidades de reflexión que invitan a asumir, desde la genestesia, una forma de pensar conciliadora, incluyente y virtual para el desarrollo de una conciencia emancipadora que posibilite la expresión del Ser en la diversidad y la complementariedad con el otro y lo otro.

El artículo “Formación ambiental: posibilidad de ser otro en el mundo”, de Alicia del Carmen Hernández Villa y Beatriz Olivia Camarena Gómez, pertenece al campo de conocimiento de la investigación en educación ambiental para la sustentabilidad. Las autoras se hacen eco de la exigencia de reforzar la formación ambiental para respaldar paradigmas civilizatorios en beneficio del ambiente, tarea respecto de la cual las instituciones educativas tienen un compromiso ineludible. Proponen la categoría “sujeto en proceso de formación ambiental”, con la finalidad de aportar a la construcción teórica de la formación ambiental. Esa categoría se expresa en un planteamiento metodológico constructivo e interpretativo, dentro del que el escenario de la producción del conocimiento se define por los procesos que tienen lugar en los marcos del sujeto concreto y de la teoría. Al mismo tiempo, tal categoría implica un posicionamiento epistemológico respecto del sujeto que en ese proceso se constituye como expresión activa en la experiencia. Las investigadoras, por un lado, resaltan la urgencia de conformar paradigmas civilizatorios centrados en el beneficio del ambiente natural, social y humano y, por el otro, ponen de relieve la marcada ausencia de la identidad teórica de la formación ambiental, siendo esa construcción teórica la condición para el avanzar hacia la formación del sujeto requerido por la posmodernidad.

Los resultados de la indagación realizada muestran la distinción entre lo formativo y lo educativo, la relación directa entre formación y ambiente, las propiedades de la formación ambiental como proceso en sí mismo, situado en la experiencia, y lo “humano” como susceptible de modificarse para ser un *otro* en el mundo y producir un efecto sobre éste y sobre sí mismo. En consonancia con los datos recogidos, ese ser otro en el mundo se liga con las posibilidades utópicas de un futuro mejor y distinto, pues la formación ambiental, dado su carácter continuo y permanente, por una parte viene a unir pasado, presente y porvenir y, por otra, a hablar del proceso de transformación identitaria de quien se responsabiliza y compromete en los campos de acción que le competen, para incentivar y/o lograr cambios en beneficio del ambiente natural, social y humano. La formación ambiental exhibe, por ende, la potencialidad de orientar la intencionalidad humana y colectiva hacia una nueva interpretación del mundo circundante, una reinterpretación del *ser en el mundo* en tanto expresión activa, actos de presencia, acciones intencionales de toma de posicionamientos y valoraciones en beneficio del ambiente en su totalidad.

Las autoras de “Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad”, esto es, Citlalli Melissa Segura Salazar, Yschel Soto Espinoza, Willelmira Castillejos López y Jessica Badillo Guzmán, se interrogan sobre: *a)* los motivos que condujeron a las estudiantes indígenas a cursar una carrera en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH); *b)* las características de su

ingreso a la universidad; c) los obstáculos personales y académicos que se presentaron en su trayecto universitario, y d) sus expectativas personales y profesionales. La investigación que realizan es cualitativa, exploratoria, descriptiva y desarrollada a partir de una perspectiva fenomenológica. Recurriendo a las entrevistas en profundidad y a las historias de vida, se analizan las experiencias de nueve jóvenes universitarias indígenas. Las investigadoras señalan que el número de trabajos que abordan aspectos de etnia, género y escolaridad en el nivel superior es limitado, y que las mujeres indígenas en la universidad son un grupo social que, pese a su relevancia, permanece prácticamente invisibilizado y cuyo estudio todavía es escaso. Las entrevistas revelan que los apoyos económicos y asistenciales (beca, comida, dormitorio) que brinda la Universidad Autónoma Chapingo, asumen un papel fundamental a la hora de optar por el ingreso a esa universidad. A esta circunstancia se suma la motivación por parte de redes familiares y amistades para llevar a cabo tal opción. Para las estudiantes indígenas la integración a la vida académica ha sido un desafío, tanto debido al distanciamiento familiar –que adquiere diferentes matices– como debido a otros aspectos históricos marcados por la exclusión y marginación. Los datos muestran que las estudiantes despliegan múltiples recursos para hacer frente a los obstáculos del recorrido estudiantil, al igual que para adaptarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. También son diversas las expectativas personales y académicas. De esta forma, mientras algunas estudiantes esperan aportar a sus comunidades de origen, se advierte también la presencia de quienes quieren ampliar su formación o beneficiar a sus familias, entre otras. Como es habitual en las investigaciones cualitativas, priman la diversidad y la diferencia cuando de lo que se trata es de analizar las experiencias y el sentido que les otorgan quienes participan en la indagación.

En “Investigar la política de la Educación Especial en Argentina (1993-2013). Reflexiones de un derrotero metodológico y epistemológico”, Marina Chaves enuncia los aspectos centrales propios del tema de investigación, para luego, referirse a los estudios e intersecciones que la preceden. En especial, analiza los estudios centrados en ciencias sociales y discapacidad, y del mismo modo aquellos otros centrados en educación y discapacidad. Concluye reconstruyendo las diferentes decisiones y focalizaciones metodológicas y epistemológicas llevadas a cabo durante la indagación. La autora vuelve sobre las reflexiones emanadas de una tesis doctoral orientada a problematizar en clave histórico-política las continuidades y rupturas del paradigma de la *normalidad* en la política de la Educación Especial en Argentina, particularmente, en la provincia de Entre Ríos. El estudio se ocupa de problematizar el pasaje normativo de la Educación Especial de un régimen especial a una modalidad del sistema educativo, recuperando las voces de los sujetos políticos que en distintos momentos e instancias transitaron ese pasaje y planteándose, además, un conjunto de interrogantes. En lo que refiere a esos sujetos, se busca recuperar sus experiencias de lucha, sus vivencias y emociones, así como también los interrogantes y los sentidos respecto del citado pasaje. Al recuperar y examinar tanto los aportes centrados en ciencias sociales y discapacidad como los enfocados en educación y discapacidad, se marca

la común tendencia que exhiben en cuanto a cuestionar la noción de normalidad. Al unísono, se destaca que la falta de reconocimiento vinculada a la discapacidad se funda en discursos y prácticas y en modelos de valores culturales que constituyen ciertas categorías de actores sociales como normales y a otros como anormales. En ese sentido, se subraya la lucha por el reconocimiento de los movimientos sociales de las personas con discapacidad asociada, precisamente, a la crítica del paradigma de la normalidad. Se propone el diálogo entre las contribuciones de distintas ciencias sociales como un medio de generar instrumentos teóricos hábiles como para repensar la noción de reconocimiento, a fin de potenciar el análisis de las luchas de las personas con discapacidad y, asimismo, problematizar la forma en que han sido reconocidos en la construcción, implementación y evaluación de la política de la Educación Especial. Precisamente, entre las conclusiones a las que arriba la autora, se enfatiza la potencialidad de las ciencias sociales para investigar la política de la Educación Especial desde y con las voces de los sujetos políticos y para la construcción de horizontes posibles de reconocimiento.

La lectura de los distintos textos que componen este número nos ha permitido reflexionar acerca de determinados aspectos en los que coinciden y que bien podrían hacer de cada una de las contribuciones partes de un todo en el que, recogiendo y honrando la diferencia entre ellas, nos hace posible vincularlas en dos puntos por demás relevantes, que se ligan entre sí y que, en mayor o menor medida, están presentes en cada uno de los artículos: los cuestionamientos y las propuestas.

Los cuestionamientos que, explícita o implícitamente, subyacen en gran parte de los textos, orientan la exposición y abren el camino a las distintas propuestas. Estos cuestionamientos van desde el alcance de determinadas nociones como, por ejemplo, la de “normalidad”, examinando las consecuencias de su empleo, hasta llegar a la índole y fundamento de la validez de la epistemología propia del conocimiento científico y de sus presupuestos de superioridad y de universalidad.

En este sentido, se impugna, igualmente, el reconocimiento de una sola forma legitimada de conocer unido al predominio del pensamiento monocultural eurocéntrico occidental que conduce, como consecuencia, a la presencia de formas de conocer, percibir la realidad y producir conocimiento reiteradamente ignoradas, resistidas, olvidadas, vedadas.

El rechazo a estas formas de saber, conocer y producir conocimiento es el mismo que sufren grupos sociales –tales como las comunidades indígenas y sus miembros– marcados histórica, social, política y económicamente por la exclusión, la marginación, el abandono y la explotación.

Los cuestionamientos a los que nos hemos referido se traducen en propuestas, entre las que se hallan las siguientes: *a)* revisar los conceptos, nociones, supuestos, teorías que habitualmente median en el proceso de conocimiento; *b)* entablar un diálogo fructífero y recíproco tanto entre disciplinas como entre saberes; *c)* promover la participación de las y los actores sociales en los procesos de investigación; *d)* conocer la diversidad; *e)* respetar la diversidad; *f)* articular

lar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación escolar en contextos de diversidad social y cultural; *g*) generar aprendizajes contextualizados y significativos en el marco de una educación intercultural reivindicando la autonomía y la validez de los saberes y conocimientos de las comunidades y pueblos originarios; *h*) reconocer, acoger, considerar las cosmovisiones y las formas de conocer y producir conocimiento regularmente expulsadas, desterradas, desplazadas, relegadas, condenadas; *i*) promover una educación decolonial; *j*) contribuir con la construcción teórica de la formación ambiental, y *k*) recuperar el vínculo entre el conocimiento y lo espiritual, y entre el conocimiento y la espiritualidad.

De tal manera, en esta publicación estamos frente a un coro polifónico que, en sus diferencias, armoniza esa necesidad de hacer de las verdades de la ciencia y las políticas públicas espacios porosos, para que puedan filtrarse las voces y perspectivas más variadas, acalladas histórica y culturalmente bajo un supuesto progreso totalizador. Esta necesidad, de inmediatas consecuencias éticas, posee sin embargo un origen epistemológico basado en un criterio de validez genuinamente científico, esto es, experimental. El paciente y metódico trabajo de recolección, reflexión y análisis de la enorme variedad de ontologías y formas de significar la vida, el mundo y lo humano, no representa otra cosa que el esfuerzo por resistir y oponerse a posturas totalitarias que intentan explicar y apropiarse de la enorme diversidad de lo humano y el mundo sin atender más que a un limitado conjunto de saberes abstractos que se asumen como verdaderos, buenos, y de los que no se duda, por más que se comprueben las tristes consecuencias que conlleva su implementación.

¿Desde cuándo el discurso de la ciencia se confunde con la imposición y la universalización de una forma de entender y significar el mundo por y contra otras? Esta pregunta, que muy probablemente nos ponga frente al íntimo vínculo que la *verdad* posee con la *justicia* deberá, quizá, transformarse en un: ¿Hasta cuándo vamos a tolerarlo? Entendiendo, al mismo tiempo, que el principio del fin de esa tolerancia denunciará –tal como lo hacen los artículos que conforman esta publicación, desde diversas e insospechadas perspectivas– la arbitrariedad desde la que lo limitado y violento de la cosmovisión occidental hegemónica ha pretendido monopolizar el discurso de la ciencia y el progreso histórico.