

VOCES Y VISIONES ANTICOLONIALES EN LA EDUCACIÓN: GRITOS, GRIETAS, SIEMBRA Y COSECHA

ANTICOLONIAL VOICES AND VISIONS IN EDUCATION:
YELLINGS, CRACKS, SOWING AND HARVESTING

Derlis Ortiz Coronel

Doctor en Ciencias de la Educación

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7598359463136665>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1687-2981>

Email: d.ortizcoronel@unca.edu.py

Rubens Lacerda de Sá

Doutor em Linguística Aplicada

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5220477053711608>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Email: rubens.sa@unifesp.br

Resumen: *El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la incorporación de los conceptos de gritos, grietas, siembra y cosecha pueden transformar la educación en un proceso anticolonial que empodere a las comunidades marginadas. A través de estrategias de investigación de la Metodología Arqueológica Participativa (MAP) y el Diagnóstico Rural Participativo (DRP), se destacan las grietas en el sistema hegemónico que permiten la siembra de un nuevo conocimiento basado en el diálogo y la participación comunitaria. Los resultados muestran cómo estas prácticas desafían las jerarquías tradicionales, permitiendo que la teoría y el conocimiento surjan directamente de las experiencias de los sujetos, promoviendo un cambio social equitativo. En conclusión, el artículo subraya la necesidad de un diálogo continuo y una acción conjunta para construir una educación inclusiva y justa, abriendo espacio para nuevas formas de conocimiento que reflejen y respondan a las realidades de las comunidades marginadas.*

Palabras clave: *Educación Anticolonial. Gritos. Grietas. Siembra. Participación comunitaria.*

Abstract: *The present work aims to analyse how the incorporation of the concepts of screams, cracks, sowing, and harvesting can transform education into an anticolonial process that empowers marginalised communities. Through the methodologies of Participatory Archaeological Methodology (MAP) and Participatory Rural Appraisal (PRA), the cracks in the hegemonic system are highlighted, allowing the sowing of new knowledge based on dialogue and community participation. The results show how these practices challenge traditional hierarchies, allowing theory and knowledge to emerge directly from the experiences of the subjects, promoting equitable social change. In conclusion, the article emphasises the need for continuous dialogue and joint action to build an inclusive and just education, creating space for new forms of knowledge that reflect and respond to the realities of marginalised communities.*

Keywords: *Anticolonial education. Yelling. Cracks. Sowing. Community participation.*

Introducción

Este material es el fruto de un espacio de intercambio y convergencia de ideas desarrollado durante la III Jornada de Educación Docente, realizada en São Paulo, Brasil, en marzo de 2024, auspiciada por el Programa de Post-Graduación en Educación y Salud de la Universidad Federal de São Paulo, donde diversos sectores sociales encontraron su grito y lo amplificaron en el marco de una educación anticolonial, aprovechando las grietas del sistema para sembrar esperanza en un mundo donde las reflexiones insurgentes son esenciales para la vida¹.

En dicho encuentro, destacados investigadores, o como llama Sá (2019) el *pesquis-a-dor*², interactuaron para enriquecer el diálogo en torno a la educación anticolonial, aportando claves para entrelazar perspectivas y experiencias diversas, consolidando un espacio de reflexión crítica, y amplificando las voces de sectores históricamente marginados, fortaleciendo el compromiso con la educación.

Cathy³ Walsh (2024), quién se autodefine como una intelectual militante desinstitucionalizada, reconociendo que su misión en este mundo va más allá de la simple categorización institucional. Su lucha incansable se dirige frontalmente contra el poder colonial capitalista, al que compara con una hidra⁴, una serpiente de múltiples cabezas que, al ser atacada, se multiplica en nuevos desafíos. Walsh no solo cuestiona, sino que busca dismantelar estas estructuras opresivas, estableciendo un modelo de pensamiento crítico y transformador.

Ese grito de reclamo de justicia se inmortaliza en vidas tan significativas como la de Marielle Franco⁵ (2020), donde la resistencia comunitaria resuena y lucha contra la violencia y la opresión, continuando la lucha por la justicia social, con su voz “¿Cuántos más tendrán que morir para que esta guerra termine?” (p.9).

La vida de Marielle Franco, representa un símbolo poderoso para la visión anticolonial pues desafía las estructuras de poder que históricamente han oprimido a las mujeres negras, pobres y marginadas en Brasil. Su rol de activista, ha denunciado la violencia estatal y las desigualdades sistemáticas, reivindicando los derechos de las comunidades de las favelas, siendo un legado que inspira a la equidad y la representación de las voces subalternas en el contexto brasileño.

En su libro *Laboratorio Favela: Violencia y Política en Río de Janeiro*, Franco (2020), explora como la violencia institucional en estos sectores sociales particularmente a través de la implementación de las Unidades de Policía Pacificadora (UPP), y cómo estas políticas de seguridad pública refuerzan un Estado penal neoliberal, criminalizando a los pobres y perpetuando la exclusión social, mientras denuncia la injusticia y lucha por los derechos de las comunidades marginadas.

Esta memoria colectiva es vital para la identidad y la continuidad del sacrificio en las cuales Cathy Walsh refleja la importancia de recordar y honrar el pasado para motivar las luchas del presente y el futuro.

Otro tema no menor es lo observado en Palestina donde Cathy Walsh llama a la paz y la memoria de los pueblos marginados con el fito de que recuperen su autonomía y dignidad frente a sistemas opresivos. Estas y otras ideas son reflexionadas por Cathy Walsh, quien plantea interrogantes fundamentales en la visión del mundo actual, en especial en América Latina:

1 Este ensayo es fruto de las impresiones de los autores a partir de innumerables conversaciones, formales e informales, antes, durante e después del evento con la Dra. Catherine Walsh.

2 El término “*Pesquis-a-dor*” de Sá (2019), sugiere que el investigador debe sentir lo que observa, integrando la intersubjetividad en su proceso de investigación. Esto implica una inmersión profunda en la realidad estudiada, donde la experiencia y las emociones del investigador no están separadas del análisis, sino que forman parte integral de la comprensión del fenómeno. De esta manera, el “*Pesquis-a-dor*” va más allá de una simple observación objetiva, creando un vínculo empático con el objeto de estudio.

3 Así afectuosamente nos pedía para dirigirse a ella

4 Según la mitología griega, la hidra era una serpiente gigante de muchas cabezas que volvían a crecer a medida que eran cortadas. Heracles se enfrenta a este monstruo en uno de sus doce trabajos. En sentido figurado, se suele aludir a «la hidra de mil cabezas» para evocar la idea de un «mal» que se renueva constantemente, resistiendo así a todos los esfuerzos que se realizan para erradicarlo (Uncuyo, 2024).

5 A seis años del asesinato de Marielle Franco, activista y concejal en Río de Janeiro, el caso sigue en la impunidad. A pesar de las sospechas sobre los autores y la posible implicación de políticos, no se ha identificado a los autores intelectuales ni se ha logrado justicia. El crimen refleja las profundas problemáticas de violencia y corrupción en Brasil, que afectan a los defensores de derechos humanos (Amnistía, 2023).

- ¿Cómo, a partir de dónde y con quién pensar-hacer “educación(es) popular(es)” hoy? ¿Y en qué relación con la realidad social actual y las luchas por la vida?
- ¿Qué educación(es)? ¿Educación(es) concebida(s), estructurada(s) y organizada(s) desde arriba? ¿O, por el contrario, educaciones sembradas y cultivadas desde abajo?
- ¿Y tal vez, también educaciones que abren y amplían fisuras fuera, dentro y a pesar de la Institución educación (escuela, universidad)?
- Y en ese sentido, ¿cómo pensar-hacer sembrando grietas y semillas de vida?

Estas preguntas provocativas requieren una mirada enfocada en la educación anticolonial, donde la acción se traduzca en nuevas experiencias y la justicia reparadora sea el guión de la vida y la política comunitaria.

En este contexto, tomando a uno de los sectores más excluidos de la sociedad occidental, cual es Educación Indígena va mucho más allá que la Escuela, pues considera al ser humano parte de la naturaleza (madre tierra, agua, fuego y aire) donde el ser supremo ha dado a cada uno de los pueblos la responsabilidad de respetar su ecosistema (Ortiz Coronel, 2023b). Este equilibrio surge de una cosmovisión profundamente espiritual, que a lo largo de las décadas en muchas comunidades han quedado cercenadas por la pérdida de su territorio ancestral debido a la aparición de los alambrados y plantaciones agroindustriales en el Paraguay (INDI, 2021).

Demandas por una Educación Anticolonial

Cuando Cathy Walsh reacciona contra el silencio o los silenciamientos forzados y el dolor, reconoce que, al gritar, rompemos el hábitat de la hidra, destrozando las cadenas del pueblo y las comunidades se vuelven una sola. Es ahí donde el pueblo recobra la memoria y busca la justicia:

Están confundidos, comunicados, mezclados y tejidos con otros gritos... gritos de, con, por y para la VIDA... para resistir, re-existir, re-vivir y vivir con justicia, diferencia y dignidad. Gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, parte de la lucha, de los procesos y del proyecto político, epistémico, ético y de existencia decolonial (Walsh, 2024b, p. 6)

El acto de alzar la voz contra la opresión representa una resistencia colectiva de dismantelar la vida de la hidra y esta acción refleja cómo las luchas individuales y colectivas por la vida y la dignidad están interconectadas. Estos gritos de resistencias demandan un enfoque integral que abarquen el pensamiento, el sentimiento, la acción y la participación en procesos políticos, epistémicos y éticos más amplios. Además, esta lucha busca una existencia anticolonial, rechazando las estructuras coloniales y promoviendo la justicia, la diversidad y la dignidad para todas las personas, creando un mundo más equitativo y respetuoso.

La educación escolar indígena en América Latina y en especial en Paraguay, lleva muchas décadas alzando su grito ante siglos de discriminación, exclusión e injusticias, principalmente entendiendo que las ideas hegemónicas transmitidas a través de la educación formal han cercenado sistemáticamente su espiritualidad, costumbres y la cosmovisión del mundo (Ortiz Coronel, 2023a).

Uno de los hitos significativos de la lucha incansable de los indígenas en Paraguay fue la promulgación de la Ley n° 3231/2007 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, donde consideran prioritario la construcción del currículum educativo respetando la organización social, política, religiosa y valores de cada pueblo.

Este currículum escolar recoge y entrelaza los gritos de los sabios de las comunidades indígenas del Paraguay, donde los líderes religiosos y políticos, padres y madres de familia dejan plasmados en su ideal de educación la necesidad de la transmisión del conocimiento de cada pueblo y reclama la no discriminación social, económica, religiosa, cultural y lingüística (Ortiz Coronel, 2022).

Retomando las interrogantes planteadas de ¿cómo, a partir de dónde y con quién pensar-hacer “educación(es) popular(es)” hoy? ¿qué entendemos y qué se entiende por “popular”?

La educación popular, según Cathy Walsh, se concibe como un proceso crítico y transformador,

alejado del mero paradigma inclusivo que pretende incluirlo todo superficialmente. Esta educación debe surgir desde las bases, organizaciones de base, movimientos sociales, asociaciones civiles y diversas colectividades, no desde instituciones gubernamentales, organizaciones internacionales ni políticas neoliberales, que a menudo imponen sus agendas desde arriba.

Por ende, estas tensiones incluyen lo discursivo, que se distancia de la práctica, praxis, y lo programático, gestionado desde arriba y dirigido a sectores considerados populares por quienes ostentan el poder. Además, el concepto de popular es ambiguo y puede invisibilizar la violencia vivida y entrelazada en términos de raza, género y sus efectos epistémicos, existenciales y territoriales. Enfrentamos una hidra de poder colonial y capitalista que requiere un grito colectivo de resistencia para dismantelar sus múltiples cabezas y avanzar hacia una existencia anticolonial basada en la justicia, la diferencia y la dignidad (Walsh, 2024b).

En este sentido, Esther Pérez (2000) menciona que la educación popular es heredera de una vieja tradición: la de transformar el conjunto social, privilegiando la educación como herramienta fundamental.

La educación popular, enfocada en transformar la sociedad se refleja en la educación escolar indígena, que empodera a las comunidades, respeta sus culturas y resiste la asimilación. Al involucrar a líderes comunitarios y adaptar el currículo a las realidades locales, esta educación fortalece la identidad y la autonomía, promoviendo un desarrollo sostenible que son herramientas esenciales para el cambio social y la justicia.

Brandão (2006) identifica tres significados principales de la educación popular, el primero, la reproducción del conocimiento de las comunidades populares, lo que implica valorar y preservar los saberes tradicionales y culturales. Segundo, la democratización del conocimiento escolar, que abarca el acceso, la incorporación, la inclusión y la promoción de la ciudadanía liberal, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades educativas. Tercero, el trabajo de liberación mediante la educación como un movimiento político que trabaja junto a las clases populares para lograr la emancipación y la justicia social.

Existe una estrecha relación con la realidad de la educación escolar indígena en Paraguay, donde se busca la valorización y enseñanza de los saberes ancestrales, idioma y prácticas culturales propias de las comunidades indígenas. Además, de ser así, se espera garantizar el acceso equitativo a la educación formal para las comunidades, que incluye la elaboración de un currículum que conecte con las realidades y necesidades de los pueblos, promoviendo la inclusión efectiva que los respete y los valore interculturalmente.

La educación indígena comparte con la educación popular el objetivo de empoderar a las comunidades a través de la educación, considerándola un acto político que lucha contra la marginalización y la opresión, trabajando para transformar las estructuras sociales y promover la justicia reparadora.

El aporte de la Acción Cultural para la Libertad (1979) es clave en esta relación, pues considera la educación y la política profundamente entrelazadas. Una de las cuestiones esenciales en ambos procesos es comprender a favor de quién y de qué, y en contra de quién y de qué, realizamos nuestras acciones. En el ámbito educativo, es crucial tener claridad sobre a quién beneficia nuestra enseñanza y contra qué injusticias se posiciona. De manera similar, en la esfera política, debemos discernir a quién favorece nuestras políticas y contra qué opresiones luchan, y esta claridad se obtiene y se profundiza a través de la práctica constante y reflexiva (Freire, 1983).

A medida que practicamos y reflexionamos sobre nuestras acciones, nos damos cuenta de que es imposible separar la educación de la realidad social y de las luchas por la vida. La educación no es un proceso neutral; está cargada de intenciones y consecuencias políticas, siendo una herramienta poderosa para la transformación social. Por ende, la integración de estos aspectos es esencial para un cambio significativo.

Como menciona Cathy Walsh, Paulo Freire argumenta que no puede haber humanización ni liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases. Los oprimidos, considerados como una clase, no podrán superar la explotación y la opresión si no es mediante una transformación social radical, esto significa que tanto la educación como la política deben estar orientadas hacia la emancipación y la justicia social.

Abriendo espacios para nuevos paradigmas

Desde una perspectiva anticolonial, la apuesta por las esperanzas pequeñas implica valorar y fomentar alternativas que transgredan. “Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar” (Walsh, 2017, p. 30).

Estas prácticas y conocimientos, aunque marginalizados por el colonialismo y el capitalismo, existen y resisten, demostrando que otros mundos son posibles. Debatir sobre estas ideas, da un nuevo sentido a esta interrogante ¿qué abren y amplían fisuras fuera, dentro y a pesar de la Institución Educativa (escuela, universidad)? Cathy Walsh, menciona a Paulo Freire, describiendo su vivencia de la siguiente manera:

Durante los años 1984 a 1986, tuve el honor de trabajar junto a Paulo Freire impartiendo seminarios en la universidad y realizando talleres de educación popular en la comunidad puertorriqueña. Fue un período en el que también organizamos la primera conferencia nacional sobre pedagogía crítica, lo que resultó en la creación de una red nacional dedicada a esta metodología educativa. En nuestras numerosas conversaciones, profundizamos en los procesos de aprender, desaprender y reaprender, siempre con la premisa de “caminar preguntando”. (Walsh, 2024a).

Estas esperanzas representan la continuidad y la renovación de saberes ancestrales y comunitarios que fisuran las estructuras opresivas, ofreciendo caminos hacia una existencia más justa y equilibrada, esto reconoce y legitima estas alternativas como fundamentales para la transformación social y la liberación de las imposiciones.

Freire (2003), en su obra *Grito Manso*, plantea una dinámica invariable e inacabada que debe romper constantemente las paredes y los cimientos del sistema, “la historia no se acabó, sigue vida y es de lucha [...] la explotación no terminó, ni los hechos son irreversibles” (p. 51). Esta llamada a agrietar desafiando y desmantelando constantemente las estructuras del sistema, donde la lucha y la vida están entrelazadas, y que la historia sigue avanzando a través de la resistencia y la acción colectiva. Estas grietas desafían no solo con la fuerza sino también con la estética, como indica Walsh (2017):

pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, también en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad (p. 32).

La educación desempeña un papel crucial en el progreso de estas grietas, pues en las aulas (y fuera de ellas, por supuesto) se debe valorar y fomentar los saberes epistemológicos de los pueblos, desarrollando prácticas pedagógicas alternativas, donde el currículum juega un factor fundamental en el proceso de transformación no solo política, sino también la ideológica.

En la perspectiva anticolonial, las esperanzas pequeñas representan modos alternativos de pensar, saber, ser y vivir que desafían a las estructuras opresivas del sistema. Estas prácticas, aunque marginadas por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, demuestran que otros mundos son posibles, renovando saberes ancestrales y comunitarios que fisuran las estructuras dominantes.

En este contexto, “el maestro desempeña un papel esencial, requiriendo imaginación y la capacidad de utilizar técnicas innovadoras que fomenten el diálogo y la participación activa de los educandos” (Arévalos et al., 2024, p. 32).

Cultivando prácticas educativas anticoloniales

La siembra, no es una acción aislada, separada del territorio, del cuerpo o realizada de manera individual. Es una acción constante, consciente y situada que, en su ejecución, proceso

y continuidad, evoca y reúne las memorias colectivas que permanecen muy vivas, así como las rebeldías, resistencias e insurgencias de los ancestros y antepasados, y la comunidad – colectividad (Walsh, 2017).

Esta pregunta trae consigo una complejidad interesante, pues invita a una conciencia colectiva e intercultural, ¿cómo pensar-hacer sembrando grietas y semillas de vida?, la respuesta es una construcción en constante dinamismo.

Las siembras anticoloniales son diversas, principalmente cuando se refiere a la siembra, una de las experiencias inspiradoras que contribuyen al desarrollo efectivo de dichos procesos como la de Rodrigues Fernandes (2020) que realiza un estudio de las huellas de la trayectoria histórica y la resistencia cultural de los pueblos Kongo/Angola en la Región del Bajo Sur de Bahía, Brasil.

Los resultados destacan la importancia del *Makukwa Matatu*, un concepto de la cosmología bantú que representa las tres bases que interconectan Angola con los kilombos de Boitaraca y Jatimane: la lengua likongo, las máscaras en las fiestas y rituales, y la estructura de formación de los kilombos. La investigación también enfatiza la necesidad de una educación antirracista, decolonizando los currículos y promoviendo una pedagogía que valore la historia y la cultura negra.

Walsh (2017) menciona que “para mí, la siembra no se puede separar de los gritos y de las grietas. Se entretienen en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y “preguntativo” de qué y cómo hacer” (p. 41).

El poder de la palabra se acentúa en pueblos donde la lengua corre un riesgo significativo de desaparecer, esto es el caso del pueblo Guaná de la familia lingüística Maskoy, uno de los 20 pueblos existentes en el territorio paraguayo. Don Emilio Leiva (+), menciona una realidad preocupante: “se dejó de usar la lengua para tratar de evitar la discriminación por los paraguayos (no indígenas)” (Kalisch, 2023, p. 16).

La siembra ha comenzado y se materializa en la necesidad de reestructurar el currículo escolar, incorporando conocimientos ancestrales y prácticas pedagógicas antirracistas, como forma de combatir cualquier manifestación xenofóbica y promover la valoración de la cultura afroamericana. En este sentido, “continuar la siembra que los y las mayores empezaron es un mandato ancestral también. Desgraciadamente, hoy hay pocos sembradores o regadores de estas semillas ancestrales” (Walsh, 2017, p. 298).

En la actualidad, el pueblo Guaná se encuentra en una fase de reorganización de su currículum educativo, donde Ortiz Coronel (2023a) menciona “indefectiblemente debe utilizar el idioma como eje nodal de construcción de su propio modelo educativo” (p. 143), pues el grito proviene desde adentro, y consideran parte esencial de su identidad.

Otra de las grietas sembradas es el Fondo Documental Afro – Andino, que es una colaboración entre la Universidad Andina Simón Bolívar y el Proceso de Comunidades Negras para preservar archivos fotográficos y grabaciones de tradición oral afroecuatoriana de Esmeraldas y el Valle de Chota. Con más de tres mil horas de grabaciones, diez mil fotografías, y materiales escritos y audiovisuales, el Fondo documenta la historia, cultura y memoria afroandina. Sus actividades incluyen la digitalización, investigación y producción de materiales educativos y comunitarios. El fondo cuenta con el apoyo de varias instituciones y está abierto al público, constituyéndose en una fuente poderosa para el desarrollo de una perspectiva histórica reparadora, fundamental para ocupar las grietas (UASB, 2024).

Siguiendo con las siembras, la Universidad Pluriétnica Indígena Aldea Maracaná (UIPAM), situada en Río de Janeiro, integra saberes culturales y educativos de diversos pueblos y aboga por el reconocimiento de la Aldea Maracaná como espacio urbano indígena. Explica que, al vivir fuera de sus territorios tradicionales, desde los años 2000 buscaron crear una universidad urbana con métodos distintos a los convencionales. El líder de la comunidad, critica el retraso de Brasil en comparación con países como Bolivia, México y Colombia en reconocer espacios indígenas y señalando, donde el Ministerio de Educación del Brasil ignora la universidad ya establecida en la Aldea Maracaná, a pesar de sus dos décadas de lucha – siembra (CEUB, 2024).

Ante esto, hablar de siembra cultural, como lo menciona Juan García Salazar, significa cultivar, producir y perpetuar las semillas culturales que los ancianos plantaron en el territorio y que han perdurado hasta nuestros días. Según García Salazar, el territorio ha sido y sigue siendo un espacio vital donde no solo se siembran plantas, sino también actos de resistencia, memoria

colectiva y tradición ancestral. Esta siembra cultural es un proceso continuo y consciente que honra las prácticas y conocimientos transmitidos por generaciones, asegurando que las raíces culturales permanezcan firmes y vivas en la comunidad (Walsh, 2024b).

La investigación participativa como herramienta de construcción colectiva del conocimiento

La investigación basada en este proceso comienza abordando la importancia de la construcción colectiva del conocimiento en contextos donde las voces de los sujetos de estudio han sido históricamente silenciadas.

Al utilizar metodologías como la Metodología Arqueológica Participativa (MAP) y el Diagnóstico Rural Participativo (DRP), se abren espacios en las estructuras de poder hegemónicas — las grietas — que permiten el surgimiento de nuevas formas de conocimiento. Estas grietas son aprovechadas para sembrar semillas de transformación social, donde la participación activa y el diálogo respetuoso con las comunidades siembran la esperanza de un futuro más justo y equitativo, donde se desafía las jerarquías tradicionales, permitiendo que la teoría y el conocimiento emerjan directamente de las experiencias y necesidades de los sujetos, al igual que las semillas brotan en el terreno fértil de la participación comunitaria.

En este sentido, la Metodología Arqueológica Participativa (MAP), Sá (2023), y el Diagnóstico Rural Participativo (DRP), Expósito Verdejo (2003), son herramientas metodológicas clave. Estas metodologías permiten una interacción dialógica entre el investigador y la comunidad, promoviendo una co-construcción del conocimiento que se desafían las jerarquías tradicionales de poder y conocimiento. Así, la investigación no solo recolecta datos, sino que se convierte en un proceso de cambio social que busca transformar las realidades de los involucrados, cultivando un conocimiento que refleja y responde a sus vidas y luchas cotidianas.

El MAP arranca a partir de los principios orientadores de la teoría fundamentada de Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), citada por Bernard Calva et al. (2016) que, a diferencia de otros enfoques, no parte de una teoría preconcebida, sino que permite que la teoría emerja del proceso de investigación mismo. Este enfoque es especialmente útil en la investigación social, donde la participación de la comunidad es fundamental para generar conocimientos que sean realmente representativos de sus necesidades y realidades.

El DRP, por su parte, se presenta como una metodología multidisciplinaria que empodera a las comunidades rurales (y urbanas en su adaptación) para diagnosticar sus propias realidades, planificar y desarrollar sus propios proyectos. Esta metodología se enfoca en la inclusión y la participación activa de todos los miembros de la comunidad, reconociendo su conocimiento y sabiduría como fundamentales para el éxito de cualquier intervención o proyecto de desarrollo (Expósito Verdejo, 2003).

La participación se destaca como un eje central en la construcción colectiva del conocimiento, donde puede presentar diferentes niveles, desde la pasividad hasta la autogestión y liderazgo comunitario, donde estas características se agrupan en tres etapas principales: participación limitada, participación condicional y participación plena y autogestionada.

Otro elemento fundamental constituye la auscultación⁶ como una práctica esencial para captar la realidad de los sujetos en estudio, integrando sus voces, experiencias y perspectivas en el proceso de investigación. Este enfoque permite que la investigación no solo sea un proceso de recolección de datos, sino también una oportunidad para transformar las realidades sociales a través de un diálogo genuino y respetuoso.

Walsh y Freire coinciden en la importancia del diálogo genuino y respetuoso como una herramienta de resistencia y liberación. En este contexto, la “auscultación” no es solo una técnica de recolección de datos, sino un acto de reconocimiento mutuo, donde el investigador y la comunidad se encuentran en un espacio de igualdad, desafiando las jerarquías tradicionales del conocimiento. Así, la participación en la investigación se convierte en una práctica anticolonial y emancipadora, en

⁶ Se alude a una práctica médica que va más allá del mero hábito de escuchar. La auscultación implica escuchar sobre todo los ruidos internos del organismo, para controlar el funcionamiento de un órgano o percibir una anomalía (Sá, 2023).

el que las grietas en el poder hegemónico permiten que las semillas de un nuevo conocimiento — uno que es colectivo, inclusivo y transformador — puedan florecer.

Conclusión

La integración de los conceptos de gritos, grietas, siembra y cosecha en el contexto de una educación anticolonial ofrece un marco sólido para repensar la educación como una herramienta de resistencia y transformación social, donde la importancia de cuestionar y dismantelar las estructuras de poder hegemónicas que perpetúan la opresión y la exclusión, permitiendo que las voces marginadas no solo sean escuchadas, sino también empoderadas.

La siembra de semillas de conocimiento y justicia reparadora en las grietas del sistema no es solo una metáfora, sino una práctica educativa activa que fomenta el crecimiento de una sociedad requiere un compromiso continuo con el diálogo, la reflexión y la acción, que debe ser compartido entre educadores, comunidades y formuladores de políticas.

En este sentido, el trabajo de varios teóricos anticoloniales invita a reflexionar sobre el papel de la educación en la creación de un mundo donde la diversidad, la justicia y la dignidad sean las bases fundamentales, y la auscultación y la participación comunitaria se presentan como herramientas esenciales para transformar la educación en un proceso verdaderamente inclusivo y transformador.

Este marco político y educativo, nos invita a reflexionar sobre el papel de la educación en la lucha con la opresión y la creación de un mundo más equitativo, pues la educación anticolonial no es un objetivo estático, sino un proceso dinámico que exige la participación de la comunidad, donde se reconozca y valore las múltiples voces y experiencias que han sido históricamente silenciadas.

Es en la práctica diaria, en el aula y en la comunidad, donde estas ideas deben materializarse y la educación debe ser un proceso liberador, que no solo transmita conocimientos, sino que también empodere a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio en sus propias comunidades. En este sentido, la pregunta central que queda es: ¿Cómo podemos, desde nuestras respectivas posiciones, contribuir de manera significativa a este proyecto de transformación educativa y social?

¡Aun no tenemos la respuesta, pero seguiremos sembrando grietas!

Referencias

AMNISTIA INTERNACIONAL. El crimen de Marielle Franco cumple cinco años en completa impunidad, denuncia Al. **France 24**, 14 mar. 2023. Disponible em: <https://www.france24.com/el-crimen-de-marielle-franco-cumple-cinco-anos-en-completa-impunidad>. Acceso em: 22 set. 2025.

ARÉVALOS, José Manuel Silvero; ORTIZ CORONEL, Derlis; MACIEL, Mariza Amaral. La necesaria reivindicación de Paulo Freire en tiempos de aceleración disruptiva y recualificación del quehacer educativo. **Revista Letra Magna**, v. 20, n. 35, art. 35, 2024. Disponible em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2534>. Acceso em: 22 set. 2025.

BÉRNARD CALVA, Silvia et al. **La teoría fundamentada**: una metodología cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2016.

CEUB, A. ATL: Universidade Indígena do Maracanã luta pelo reconhecimento do MEC. **Agência de Notícias CEUB**, 26 abr. 2024. Disponible em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/cidadania-e-diversidade/atl-universidade-indigena-do-maracana-luta-pelo-reconhecimento-do-mec/>. Acceso em: 22 set. 2025.

EXPÓSITO VERDEJO, Miguel. **Diagnóstico rural participativo**: una guía práctica. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, 2003.

FREIRE, Paulo. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1983.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2003.

INDI. **Plan Nacional de Pueblos Indígenas**. Assunção, 2021.

KALISCH, Hannes. **Alhpeema vana. Las palabras de los guaná**: diccionario básico de la lengua guaná con traducciones al guaraní y al castellano. Assunção: SPL, 2023.

PARAGUAI. **Ley n. 3231 - Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena**. 2007. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3278/ley-n-3231-crea-la-direccion-general-de-educacion-escolar-indigena>. Acesso em: 22 set. 2025.

ORTIZ CORONEL, Derlis. Educación indígena del pueblo Mbya Guaraní: perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2038>.

ORTIZ CORONEL, Derlis. Alhpeema Vana: las palabras de los guaná. La lengua como simbiosis del currículum decolonial. In: FRANZI, Juliana (org.). **Cadernos de trabalhos do I Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-americanos**: construindo redes a partir de uma abordagem interdisciplinar. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023a. p. 141-145. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7654>. Acesso em: 22 set. 2025.

ORTIZ CORONEL, Derlis. **Diagnóstico participativo en la construcción del currículum educativo Guaná: informe para el MEC**. Assunção, 2023b.

RODRIGUES FERNANDES, Mille Caroline. **De Angola a Nilo Peçanha**: traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos Kongo/Angola na região do Baixo Sul. Salvador: UNEB, 2020.

SÁ, Rubens Lacerda. **Internacionalização, hospitalidade e ideologia**: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>.

SÁ, Rubens Lacerda. Metodologias arqueológicas para o pesquis-a-dor social. **Revista Diálogos em Educação**, v. 4, n. 2, p. 1-26, jul./dez. 2023.

UASB. **Fondo Documental Afro-Andino**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2024. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/vinculacion/fondo-documental-afro-andino/>. Acesso em: 22 set. 2025.

UNCUYO. **Biblioteca Digital UNCUYO**: del Sistema Integrado de Documentación. Mendoza: UNCUYO, 2024. Disponível em: <https://bdigital.uncu.edu.ar/>. Acesso em: 22 set. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogias descoloniais (pensando com Freire e além) gritando, gretando, semeando**. In: JORNADA DE EDUCACIÓN DOCENTE, São Paulo: UNIFESP, 2024a.

WALSH, Catherine. **Semeando gretas na educação popular**: reflexões insurgentes para a vida. In: JORNADA DE EDUCACIÓN DOCENTE, São Paulo: UNIFESP, 2024b.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026