



# Proyecciones Antropofágicas Para Enseñanzas Interculturales de Ciencias en las Periferias Urbanas de América Latina

Javier Giovanni Sánchez Molano  • Rosiléia Oliveira de Almeida 

## Resumen

Desde la *perspectiva interpretativa del concepto de cultura* (Geertz) y diferentes desarrollos postcoloniales del análisis cultural (Bhabha; Hall; Canclini), puestos en diálogo con el concepto de *artes de hacer* (Certeau), se generan discusiones y una revisión crítica de los alcances, limitaciones y desafíos del enfoque cultural para la comprensión y construcción de procesos de enseñanza de las ciencias en las periferias urbanas de América Latina. Con este panorama, se proyecta el concepto de *Interculturalidad Antropofágica* que, en el marco de las *Epistemologías del Sur*, complementaría la noción de *Traducción Intercultural* como una dinámica que permitiría la apropiación juiciosa y crítica de los conocimientos científicos a la vez que valora otros saberes, comunitarios, ancestrales, híbridos y populares, poniéndolos en contacto y/o diálogo de acuerdo con los deseos y necesidades de las poblaciones oprimidas del Sur Global.

*Palabras clave:* América Latina, Antropofagia, educación intercultural en ciencias, Epistemologías del Sur, periferias urbanas

## Projeções Antropofágicas Para Ensinos Interculturais de Ciências nas Margens Urbanas da América Latina

### Resumo

A partir da *perspectiva interpretativa do conceito de cultura* (Geertz) e de diferentes desdobramentos pós-coloniais da análise cultural (Bhabha; Hall; Canclini), postos em diálogo com o conceito de *artes de fazer* (Certeau), geram-se discussões e uma revisão crítica sobre o alcance, as limitações e os desafios da abordagem cultural para a compreensão e a construção de processos de ensinos de ciências nas periferias urbanas da América Latina. Com esse panorama projeta-se o conceito de *Interculturalidade Antropofágica* que, no marco das *Epistemologias do Sul*, complementaria a noção de *Tradução Intercultural* como uma dinâmica que permitiria a apropriação criteriosa e crítica dos saberes científicos ao mesmo tempo que valorizaria outros saberes, comunais, ancestrais, híbridos e populares, colocando-os em contato e/ou diálogo em função dos desejos e necessidades das populações oprimidas do Sul Global.

*Palavras-chave:* América Latina, Antropofagia, educação intercultural em ciências, Epistemologias do Sul, periferias urbanas

# Anthropophagic Projections for Intercultural Science Teaching on the Urban Margins of Latin America

## Abstract

From the *interpretive perspective of the concept of culture* (Geertz) and the different postcolonial developments of cultural analysis (Bhabha; Hall; Garcia-Canclini), put in dialogue with the concept of the *arts of doing* (Certeau), discussions and a critical review of the scope, limitations and challenges of the cultural approach to the understanding and construction of science teaching processes in the urban peripheries of Latin America are generated. With this panorama, the concept of *Anthropophagic Interculturality* is projected as a dynamic that in the framework of *Epistemologies of the South*, would complement the notion of *Intercultural Translation* allowing the judicious and critical appropriation of scientific knowledge, while at the same time valuing other knowledge, communal, ancestral, hybrid and popular, putting them in contact and/or dialogue based on the desires and needs of the oppressed populations of the Global South.

*Keywords:* Latin America, Anthropophagy, intercultural science education, Epistemologies of the South, urban peripheries

## Introducción

El tejido teórico que presentamos resulta de la actualización de algunas ideas y argumentos, alineados al campo del análisis cultural, utilizados para discutir el material empírico construido en una investigación cartográfica<sup>1</sup> en el campo de la enseñanza de las ciencias, realizada en escuelas periféricas de Salvador, Bahía, Brasil (Sánchez Molano, 2020).

En su revisión bibliográfica, Gaudêncio (2022) afirma que, además del cientificismo tradicional, existen tres posturas epistemológicas sobre las relaciones entre ciencia y cultura en la enseñanza de las ciencias: el universalismo, el multiculturalismo y el pluralismo epistemológico. La posición universalista (Southerland, 2000) sostiene que la ciencia occidental es igualmente válida y potencialmente útil en todos los contextos culturales y debe enseñarse sin entrar en consideraciones de política cultural. Los multiculturalistas (Baptista & Molina, 2021; El-Hani, Poliseli & Ludwig, 2022), desde diversas posturas, defienden el contacto cultural entre las ciencias y otros saberes. El pluralismo epistemológico (Cobern & Loving, 2000), por su parte, propone una demarcación de saberes, alegando que, aunque ningún tipo de conocimiento goza de un nivel jerárquico superior, no es políticamente sensato englobar todos los saberes bajo la denominación genérica de ciencia.

Argumentamos que en la época contemporánea el debate entre estos modelos tiende a volverse circular y obsoleto, principalmente debido a la inevitabilidad de los contactos culturales en los currículos y las clases de ciencias. Proponemos que los retos de las culturas en la enseñanza de las ciencias se aborden desde otro ángulo, desde un

<sup>1</sup> La investigación cartográfica se entiende como un despliegue y síntesis de las orientaciones etnometodológicas y afectivas de Roberto Macedo (2009) y Virgínia Kastrup (2019).

enfoque político que responda a las siguientes preguntas: 1. ¿Es la ciencia patentada como occidental o hegemónica una ciencia construida únicamente sobre las herencias y los esfuerzos simbólicos y materiales de las culturas occidentales? 2. ¿Qué tipos de ciencias y conocimientos son necesarios para comprender y actuar ante los desafíos ambientales y climáticos contemporáneos? ¿Por qué aprender ciencia “occidental” hegemónica en los territorios del Sur Global? 4. ¿Cuáles son las características socioculturales de un determinado territorio o comunidad en el Sur Global? 5. Si en las sociedades y escuelas contemporáneas los contactos entre las ciencias y otras culturas son inevitables, ¿qué estilo y dirección deben tomar esos encuentros interculturales? La reflexión sobre estas cuestiones nos dará argumentos para orientar los contactos culturales en la enseñanza de las ciencias, donde, sin ignorar los horizontes cognitivos de enriquecimiento cultural, prevalezcan los valores políticos de justicia social y epistémica.

Las propuestas y discusiones sobre la educación intercultural en la enseñanza de las ciencias han pasado por alto los contextos híbridos y complejos de las comunidades marginadas en las periferias urbanas latinoamericanas. A pesar de la representatividad demográfica y política actual de estos contextos híbridos y fluidos, sus actrices<sup>2</sup>, sus voces y sus prácticas, tienden a ser desatendidos en la investigación educativa, en la construcción de políticas públicas y en los desarrollos curriculares en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Concretamente, las niñas, adolescentes y jóvenes que nutren esos escenarios escolares son descritas y comprendidas a través de historias de *no futuro*. Esa comprensión hace que, en general, las prácticas escolares se restrinjan al disciplinamiento de los cuerpos, lo que lleva a un porcentaje mayoritario de esas jóvenes a la exclusión de las trayectorias profesionales, acabando por reproducir sus cotidianos de necesidades, violencias e informalidad.

La marginación, asociada a los modos hegemónicos de organización escolar y a las profundas carencias materiales de la escuela pública, golpea de frente esos contextos culturales, resultando en contactos estériles entre los saberes históricamente organizados en disciplinas científicas y los saberes populares. La desvalorización académica y social de la complejidad y riqueza cultural y afectiva de esos contextos sociales puede reflejarse también en la formación y desempeño de las docentes. Así, las profesoras de ciencias en las periferias urbanas latinoamericanas tenderían a descuidar y distanciarse de las necesarias consideraciones éticas y políticas inherentes a la labor pedagógica en ese contexto.

Este tejido textual se propone como una contribución para perturbar esos silencios políticos y teóricos y así profundizar el debate sobre la educación intercultural en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en las periferias urbanas de América Latina. Con ese horizonte, tejaremos una revisión crítica en relación con algunos despliegues conceptuales de los estudios culturales, discutiendo las posibilidades y límites que se

2 Dado que este artículo es un texto académico explícitamente político, que considera y discute diferentes tipos de opresiones, destacamos su construcción en el género femenino. Sabemos que son las mujeres del Sur Global las que llevan la mayor carga de las diferentes opresiones (clase, género, raza, etnia) generadas interactivamente en el capitalismo global.

expresan en perspectivas sociocríticas, postcoloniales, decoloniales y postestructuralistas para la investigación y la praxis en la enseñanza de las ciencias en los contextos escolares mencionados.

En ese recorrido, escarbando en nuestras memorias y repertorios simbólicos latinoamericanos, desarrollamos el concepto de Interculturalidad Antropofágica, fuertemente inspirado en las propuestas de las Epistemologías del Sur y del Multiculturalismo Crítico. Evitamos caer en determinismos culturales, romantizaciones e ingenuidades interculturales, esencialismos identitarios y racionalismos colonialistas, para pensar posibilidades emancipatorias desde las disciplinas científicas en las escuelas de la periferia urbana, y sus deseos y necesidades de justicia social y epistémica. El estudio de Barbosa y Paulino (2021) nos muestra que los abordajes antropofágicos de la enseñanza de las ciencias han comenzado a adquirir notoriedad y a delinear sus contornos, siendo pertinente generar una cuidadosa aproximación analítica a la noción de antropofagia.

## Escenarios de Marginación y Esperanza

*Fue porque nunca tuvimos gramáticas, ni colecciones de viejos vegetales.  
Y nunca supimos lo que era urbano, suburbano, fronterizo y continental.  
Manifiesto Antropofágico. Oswald de Andrade. Año 324 de la Deglución del  
Obispo Sardinha (traducción nuestra).*

Una condición para trabajar con análisis culturales desde una perspectiva política es considerar los contextos sociales, históricos, económicos y ecológicos. El análisis cultural es alérgico a las homogeneizaciones, reduccionismos y recetas totalizantes. Por esas razones, enmarcamos nuestras propuestas de interculturalidades insurgentes para la enseñanza de las ciencias en los contextos periféricos urbanos de América Latina. Esto no significa que las herramientas conceptuales que desarrollaremos sean inocuas para otros contextos. También reconocemos que las periferias urbanas latinoamericanas son heterogéneas, múltiples, diversas y complejas. Sin embargo, a efectos teóricos, es necesario presentar esos contextos a partir de sus características comunes. Así, es válido iniciar este tejido textual respondiendo a las preguntas: ¿qué consideramos como periferias urbanas latinoamericanas? ¿Cómo son las escuelas y la educación en esas periferias?

Llamamos genéricamente *Periferias Urbanas de América Latina* a esas microgeografías densas, coloridas y ruidosas en cuyas laderas se apilan casitas de cartón, lata, madera y plástico, o incluso de mampostería, donde viven y sobreviven las excluidas del mundo, las repetidamente desplazadas, migradas, marginadas y vilipendiadas (Zibechi, 2015), las condenadas de la tierra. Laderas besadas por el sol y trágicamente lambidas por las lluvias, llenas de fiestas y de gente del color de la tierra, situadas fuera de las líneas abisales que, según Santos (2010), dividen las ciudades entre zonas civilizadas y salvajes. Zonas urbanas agrestes que rodean y atemorizan los castillos neofeudales de las elitistas zonas blancas.

Esos márgenes urbanos se construyeron gradualmente, a través de procesos caóticos de ocupación del espacio. Allí, en opinión de Zibechi (2015, p. 51, traducción nuestra), el diseño espacial “es el resultado de una práctica cotidiana, de quien al habitar genera el espacio habitando”. Son territorios ocupados por comunidades que pueden encuadrarse en lo que Hall (2016, p. 48, traducción nuestra) denomina sociedades de “ideas fuera de lugar”, separadas, temporal y espacialmente, de todo aquello que se pudiera situar, decisivamente, como sus lugares de origen.

Canclini (1997) describe los flujos de población que originaron la ocupación de esos márgenes como tránsitos violentos y traumáticos de sociedades dispersas y aisladas en comunidades rurales, con culturas tradicionales y fuertes raíces indígenas o africanas, a sociedades donde se ofrece un repertorio simbólico heterogéneo, denso y renovado por la interacción constante con las redes y tecnologías de comunicación de masas.

El desarrollo del capitalismo, a través de la globalización neoliberal, y la penetración cada vez más poderosa de las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana de las sociedades, sugerirían, según Sahlins (1997), que las relaciones sociales del individuo urbano del siglo XXI se tornarían impersonales, utilitarias, individualizadas, desencantadas y destribalizadas. Sin embargo, en las periferias urbanas de América Latina se perciben procesos socioculturales comunitarios y territoriales que han impedido que las migraciones que constituyen esos márgenes urbanos se conviertan en vectores impulsores del clásico proletariado urbano.

Las formas particulares de modernización que así se han erigido son el resultado de la coexistencia transhistórica de diferentes elementos y procesos significativos en esos espacios. Allí, procesos de racionalización hegemónica u occidental y estilos ancestrales de subjetivación se han fusionado de manera radicalizada, conflictiva, pero al mismo tiempo expandida y expansiva (Retondar, 2008). En ese sentido, Zibechi (2015) sostiene que la extrema complejidad de las dinámicas culturales en los sectores populares de las ciudades latinoamericanas permite la construcción de relaciones sociales diferentes a las hegemónicas, aunque no asimilables a las ancestrales.

Esos hibridismos, para Canclini (1997), representarían los indicadores más claros de la posmodernidad planetaria, no entendida de forma evolutiva y lineal, como una superación y deconstrucción de la modernidad colocada en las teorizaciones europeas, sino como la emergencia de múltiples modernidades vernáculas en los territorios postcoloniales. Las comunidades y territorios de la periferia urbana “marcan el fin de la ‘modernidad’ definida exclusivamente en términos occidentales” (Hall, 2016, p. 57, traducción nuestra). Esta particularidad, que los hace representativos de un modo de vida propio de la contemporaneidad, indicaría que esos transterritorios tienen una larga historia por delante.

Las periferias urbanas latinoamericanas han estado casi permanente y estructuralmente desconectadas de la economía formal, lo que ha llevado al desarrollo disperso de redes afectivas y solidarias, construidas desde abajo, con una tendencia

pragmática a priorizar los valores de uso sobre los de cambio<sup>3</sup> (Zibechi, 2015). Esto permite a sus comunidades sobrevivir, adaptarse y, en ocasiones, subvertir creativamente las exigencias consumistas y homogeneizadoras del capitalismo.

Además de ese potencial subversivo, las comunidades urbanas periféricas conservan valiosos conocimientos tradicionales al tiempo que crean “otros saberes”, fruto de encuentros interculturales y de la lucha por la vida en condiciones duras. Esos “otros saberes” constituyen la riqueza máspreciada de los “nadies”, la posibilidad de resistencia de esos cientos de millones de seres humanos que han sido adjetivados como “lumpen”, “marginales”, “desechables”, “errores”, “desviaciones”, por las teorías clásicas que han intentado explicar los procesos sociales y las subjetividades humanas.

Para Certeau (2013), en el mundo de las oprimidas, la falta de medios de información, de recursos económicos, de tecnologías, las vulnerabilidades de todo tipo requieren una dosis extra de astucia, de creatividad, de sentido del humor. Estas adiciones se traducen en saberes que se producen y difunden masivamente en las periferias de las periferias del capitalismo global en forma de rabia, hierbas, humo y *graffiti*, de solidaridades, sincretismo, samba, *cordéis*, rap y funk.

Son saberes populares con potencialidades relevantes e inexploradas para la construcción de procesos escolares de enseñanza de las ciencias pensados desde perspectivas emancipatorias multiculturales. Como sugiere Bhabha (2013), “es con aquellos que han sufrido la condena de la historia, la subyugación, la dominación, la diáspora, el desplazamiento, que aprendemos nuestras lecciones más duraderas de vida y pensamiento” (p. 276, traducción nuestra).

Zibechi (2015) afirma que, en la época contemporánea, las favelas son los nuevos escenarios geopolíticos estratégicos, porque en ellas convergen algunas de las fracturas más importantes que atraviesan el capitalismo: raza, clase, etnia y género. Zibechi (2015) afirma que, incluso para los sectores políticos progresistas y democráticos, ese potencial emancipador de las periferias urbanas latinoamericanas aún no es claro:

(...) buena parte del pensamiento crítico parece estar equivocándose en el intento de comprender las realidades de las periferias urbanas de América Latina. Las categorías clasistas, la confianza ciega en las fuerzas del progreso y la aplicación de conceptos forjados para otras realidades han terminado por distorsionar la lectura de esos espacios. Se insiste en considerar los barrios pobres como una especie de anomalía, casi siempre problemática, y raramente como espacios con potencial emancipador (Zibechi, 2015, p. 26, traducción nuestra).

Santos (2009) subraya que, en los tiempos actuales, las teorías que quieran ser consideradas radicalmente críticas deben contemplar y buscar una emancipación de “todas las poblaciones ‘desechables’ del Sur Global”, porque, mientras haya “no ciudadanos” en nuestras tierras, la paz social será imposible.

<sup>3</sup> La teoría marxista, interpretada por Bouffleur (2013), dice que todo producto del trabajo tiene un valor intrínseco dado por la necesidad que este producto satisface o resuelve, que es su valor de uso. El valor de cambio lo adquiere el producto cuando se convierte en mercancía y en él se incluyen otros aspectos (trabajo, plusvalía, prestigio, moda, estética, oferta, demanda, etc.), además de la necesidad real que satisface.

Las instituciones escolares situadas en los escenarios descritos añaden otro nivel de complejidad al análisis cultural. En la época contemporánea, se percibe una creciente dificultad para ubicar la institución escolar y sus funciones típicamente previstas de reproducción sociocultural (conservadora), transición cultural (liberal) y/o transformación social (crítico-emancipadora) dentro de un espacio físico confinado entre muros. Debido a las migraciones y a la creciente afluencia de las tecnologías de la información y la comunicación, y de otros poderosos artefactos culturales, estas funciones, que parecían encontrar un lugar privilegiado en la institución escolar, se han disuelto y se están extendiendo a otros circuitos simbólicos y virtuales, que han cobrado importancia en el juego de las identidades y las relaciones sociales.

Bajo estas presiones contemporáneas, que se intensificaron en tiempos de la pandemia Covid-19, la escuela parece haber perdido su centralidad como eje de disciplinamiento social. Asume, en cambio, nuevos desafíos relacionados con la articulación emancipadora entre diferentes dimensiones del saber, entre diversas disciplinas y entre múltiples modelos culturales. Para Certeau (2016), la función de articulación cultural y epistémica “es una tarea limitada, pero hace que la escuela participe en el trabajo mucho más amplio que hoy designa a la ‘cultura’” (p. 130, traducción nuestra).

Redefiniendo la escuela en los contextos descritos, podríamos considerarla como un lugar complejo y fluido donde diversas culturas y expresiones entran en contacto, luchan, se borran, se mezclan y se multiplican constantemente. La escuela de la periferia urbana latinoamericana se asemeja a esos espacios de fronteras porosas y permeables en los que, según Canclini (1997), colapsan todas las categorías y binarismos tradicionales del pensamiento moderno, haciéndose necesaria la reivindicación de miradas epistémicas alternativas e híbridas, que se condensan en nuevos elementos teóricos y metodológicos para la interpretación de sus dinámicas.

Desde una perspectiva esperanzadora, McLaren (1997) sostiene que las escuelas contemporáneas están siendo permeadas por memorias descolonizadas, que emergen en los márgenes de la cultura occidental y afectarán a los salones de clase del futuro. Memorias que dan testimonio de modernidades postcoloniales, que constituyen otra sabiduría de quienes “presenciaron la pesadilla del racismo y la opresión a la luz banal del día a día” (Bhabha, 2013, p. 402, traducción nuestra).

Asumiendo lo anterior, consideramos a las comunidades escolares de las periferias urbanas de América Latina como grupos sociales con notable relevancia para la construcción de procesos de enseñanza intercultural de las ciencias de tipo emancipatorio. Allí, en esos escenarios, es posible percibir la presencia de repertorios simbólicos e historias diversas. Además, en las periferias urbanas de América Latina existen importantes tensiones y disputas simbólicas y económicas entre el crecimiento urbano, la lógica del desarrollo, las luchas por una vida digna y la preservación de ecosistemas sensibles. Por lo tanto, en estas escuelas esperaríamos encontrar tránsitos lingüísticos y afectivos sofisticados e insurgentes entre la herencia simbólica de las diferentes disciplinas organizadas en los currículos oficiales, los saberes heterogéneos, originados en las tradiciones, luchas y creatividad de los pueblos, y una cultura urbana cosmopolita.

## Las Identidades y las Culturas no Son, Están Siendo...

*Tupi, or not tupi that is the question.  
Manifiesto Antropofágico. Oswald de Andrade. Año 324 de la Deglución del  
Obispo Sardinha.*

Para desarrollar una propuesta de interculturalidad emancipadora para la enseñanza de las ciencias en Nuestra América<sup>4</sup>, es fundamental entender qué es la cultura, cómo funciona la cultura y si debemos seguir pensando la cultura en singular o si sería más apropiado pensar en las culturas.

El ya viejo enfoque moderno del concepto de *Cultura* en el que ésta “seguiría siendo el medio gracias al cual una sociedad fuertemente jerarquizada mantenía un código de criterios definidos y aseguraba su homogeneidad sobre la base de una élite relativamente estable” (Certeau, 2016, p. 103, traducción nuestra) comenzó a entrar en crisis en la segunda década del siglo pasado. En los distintos campos de las ciencias humanas se atacaron los fundamentos de la epistemología monocultural. Ese movimiento teórico se conoció como el *giro lingüístico*, cuya tesis principal asumía “la imposibilidad de fundamentar lógicamente y ontológicamente el lenguaje fuera de sí mismo” (Veiga-Neto, 2003, p. 11, traducción nuestra). Por lo tanto, no existiría un metalenguaje o una cultura universal a partir de los cuales se pudieran analizar, interpretar y evaluar todas las demás lenguas y culturas. Estaríamos irremediablemente atrapados en la contingencia de nuestras lenguas y culturas, ya que, a través de ellas absorbemos, distorsionamos, comunicamos y creamos realidades.

El lenguaje es siempre contingente, y por eso hay un margen de indeterminación en las cosas dichas, que no compromete la posibilidad de un discurso con sentido, sino que, al contrario, abre la posibilidad de continuar siempre la conversación (Veiga-Neto, 2003, p. 12, traducción nuestra).

Esas perspectivas teóricas adquirieron cuerpo social y planetario en la segunda mitad del siglo pasado. Las luchas de liberación nacional, que llevaron a la caída de los últimos imperios coloniales; los acentuados procesos migratorios del ‘tercer mundo’ a los ‘países desarrollados’; y una creciente y acelerada conectividad global, debido al desarrollo tecnológico en las comunicaciones, hicieron insostenible seguir pensando la Cultura en singular. A partir de entonces, las *Culturas* aparecerían en los análisis teóricos y en las luchas políticas.

La mirada interpretativa sobre el fenómeno cultural se basa, según Geertz (2003), en el supuesto de que el pensamiento humano es social y público, porque pensar y comunicarse consiste en un tráfico de símbolos significantes que pueden ser palabras, gestos y cualquier cosa que se utilice para imponer un significado a la experiencia. Según Geertz (2003), somos animales atados a redes de significado que nosotros mismos

---

<sup>4</sup> Nombre dado por el poeta cubano José Martí a la porción del continente americano que se extiende desde el río Bravo en México hasta la Patagonia en Chile e incluye el Caribe y sus Antillas.



tejemos. Las culturas estarían conformadas por las complejas yuxtaposiciones de estas redes de significado, que, según Certeau (2016), no serían la transparencia del mundo, sino espacios simbólicos que permiten la socialización.

Los sistemas de símbolos que definen objetos, acciones, procesos y estructuras no les son intrínsecos. Esos sistemas se construyen históricamente, se mantienen socialmente y se aplican individualmente (Geertz, 2003), de modo que “la explicación de sus propiedades debe buscarse en quienes imponen el significado: los hombres que viven en sociedad” (Geertz, 2003, p. 334, traducción nuestra). Objetos, acciones, procesos y estructuras tienen realmente condiciones de existencia y efectos reales fuera de la esfera discursiva y cultural, pero sólo cobran sentido en el ámbito de lo simbólico y sometidos a sus condiciones, límites y modalidades.

Es a través de las interacciones sociales que el individuo, en los diferentes escenarios de la vida, entra en contacto con redes simbólicas, articulándolas y generando sus cosmovisiones y coordenadas existenciales. Así, estos repertorios simbólicos proporcionan a los individuos las explicaciones más creíbles y reconfortantes sobre sí mismos y el universo, justificando la expresión y el uso de sus energías vitales (Willis, 1991); y, a su vez, dan a “cada pueblo su mundo posible de felicidad y realidad” (Sahlins, 1997, p. 48, traducción nuestra), de lo que se deduce que la experiencia del mundo y los horizontes existenciales no son fijos ni homogéneos para las diferentes comunidades humanas y sus individuos.

Llevando esas ideas al ámbito educativo, podemos pensar que profesoras y alumnas son actrices de tramas narrativas, construidas social e históricamente (Mclaren, 1997). Esas configuraciones narrativas, en función de las circunstancias y acontecimientos que las actrices escolares experimentan en el transcurso de la existencia, se reapropian de manera particular, creativa e imprevisible. Certeau (2016) afirma que la dinámica cultural, más que en recibir, consiste en ejercer la acción por la cual “cada uno marca lo que otros le dan para vivir y pensar” (p. 143, traducción nuestra).

Los repertorios simbólicos y el flujo del discurso que conforman las formas culturales establecen y ponen a disposición posiciones de sujeto, y las identidades son puntos de adscripción temporal del individuo a estas posiciones (Hall, 2000). Las identidades “son el resultado de una articulación o adscripción exitosa del sujeto a un particular flujo del discurso” (Hall, 2000, p. 112, traducción nuestra). Bhabha (2013, p. 84, traducción nuestra) afirma que la cuestión de la identificación es la producción de una imagen y “la transformación del sujeto al asumir esa imagen”.

Según Hall (2000), ese proceso de articulación del sujeto a una imagen no es totalmente determinista o unilateral. Para él, una sutura efectiva del individuo a una posición de sujeto requiere no sólo que la posición sea creada y el sujeto convocado, sino que el sujeto invierta en esa posición. Por lo tanto, consideramos que, para el análisis cultural, es necesario conservar, con las debidas actualizaciones, tres emblemas del pensamiento moderno: poder, agencia y sujeto.

Cabe destacar la explicación de Peter McLaren (1997, p. 6, traducción nuestra) sobre la transformación contemporánea de la categoría “sujeto”: “el sujeto heroico y egocéntrico, fruto de la modernidad, ha sido sustituido por un sujeto móvil y deslocalizado, formado por combinaciones mutables de discursos y un bricolaje de significantes, que surgen de los palimpsestos incandescentes y las corrientes en competencia de los discursos”. Para Hall (2000), este descentramiento del sujeto no significa su destrucción, ya que la focalización en la práctica discursiva no puede funcionar sin la constitución de sujetos con aparatos de subjetividades capaces de reaccionar y producir respuestas a las posiciones a las que son convocados.

Esa caracterización del enfoque interpretativo implica que las identidades y las culturas, lejos de ser monolíticas, manifiestan un rico dinamismo y diversidad; y que esa heterogeneidad no puede entenderse a partir de consideraciones metafísicas o jerarquizaciones arbitrarias.

Así, podemos derivar, según Hall (2000), una concepción de identidad estratégica, posicional, híbrida y fragmentada que no marca un núcleo estable del Yo que pasaría de principio a fin, sin cambio alguno, por todas las eventualidades de la historia. Tampoco se refiere, pensando en la cultura en singular, al “yo colectivo o verdadero que se esconde dentro de muchos otros yoes más superficiales (...) que un pueblo, con una historia compartida, tiene en común” (Hall, 2000, p. 108, traducción nuestra).

La perspectiva interpretativa y relacional del concepto de cultura permite superar el juego dicotómico de encapsulación de identidades y diferencias, al mostrar cómo el *ego* pierde su sentido cuando se elimina el *alter*. Para Hall (2000, p. 110, traducción nuestra), “sólo en relación con el otro, de la relación con lo que no se es, (...), puede construirse el significado de cualquier término y, por tanto, su identidad”.

Para Bhabha (2013), en el proceso de autoafirmación cultural, cualquier cultura necesita hacer uso de materiales simbólicos extranjeros, para explicarse, para comunicarse. Siempre se es en relación con algo, que no es totalmente un doble, pero que tampoco es totalmente un opuesto. La cultura, “para ser distintiva, significativa, influyente e identificable, tiene que ser traducida, diseminada, diferenciada, interdisciplinaria, intertextual, internacional, interracial” (Bhabha, 2013, p. 223, traducción nuestra).

En este enfoque, las culturas y las identidades se destacan como fenómenos inestables y dinámicos, marcados por relaciones continuas entre discursos y actores significantes en medio de luchas políticas y condiciones materiales de existencia. Ver la cultura a través de esa lente dinámica y relacional permite analizar las diferentes formas que adoptan los procesos interculturales. De esa manera, permite identificar y cuestionar los sentidos y significados hegemónicos que mantienen e intentan naturalizar las jerarquías sociales; y, además, posibilita percibir y fortalecer las formas que dan el sello de insubordinación y justicia a las dinámicas socioculturales.

La perspectiva interpretativa de la cultura favorece también un enfoque más complejo de las relaciones entre discursos, sistemas simbólicos y otros aspectos de la esfera social que determinan el contexto de la experiencia humana. En ese sentido, podemos

encontrar en Canclini (1997) el análisis de las intrincadas redes e interrelaciones que se han configurado entre patrimonios simbólicos y factores económicos, históricos y políticos en América Latina.

Por esa razón, también es necesario estudiar el fenómeno cultural como un espacio de lucha material entre clases, grupos étnicos y otras categorías sociales (Canclini, 1997). Reforzando esa idea y llevándola al campo de la educación, McLaren (1997) afirma que es necesario centrarse en las relaciones materiales y globales de opresión, evitando así la reducción del problema del multiculturalismo a una simple cuestión de actitud mental, o a un caso de desacuerdo textual y guerra de discursos.

En la contemporaneidad, en las áreas marginales de Nuestra América, el denso dinamismo y la extrema complejidad de las relaciones interculturales se decantan en una gran fluidez y dispersión de identidades. Así, podemos pensar la cuestión de la identidad en las favelas y suburbios como un problema marcadamente histórico que dispersa y descentraliza la búsqueda de los orígenes y dificulta la congelación de las identidades en un mito fundacional. Ante esto, Hall (2016, p. 56, traducción nuestra) nos invita a producir nuestro lugar en el espacio-tiempo: “La cultura (...) es una producción. (...) Siempre estamos en proceso de formación cultural. La cultura no es una cuestión de ontología, de ser, sino de tornarse”.

## **Interculturalidad, ¿Vida o Muerte de las Culturas?**

Una vez expuesta la naturaleza múltiple, diversa, contingente, inestable y dinámica del fenómeno cultural, es importante comentar las diversas formas en que se producen y pueden interpretarse políticamente los contactos y las relaciones interculturales. Para ello, es posible destacar al indio Hommi Bhabha como uno de los principales representantes de la crítica postcolonial<sup>5</sup>, al haber desarrollado en la década de 1980 el concepto de Traducción Cultural en su libro “El lugar de la cultura” (Bhabha, 2013).

Allí, la traducción es vista como una actividad general de comunicación entre grupos culturales. Para Pym (2014), este concepto, tal como fue trabajado por el autor indio, gana relevancia en la época contemporánea, ya que se refiere a profundos problemas derivados de la naturaleza cada vez más fragmentada de las sociedades y de los frecuentes encuentros culturales, promovidos principalmente por la globalización, la migración y el poderoso papel de las tecnologías de la información.

---

5 Boaventura de Sousa Santos (2022) expone críticamente algunas características distintivas de la teoría postcolonial. El intelectual portugués afirma que los estudios postcoloniales corresponden a una de las perspectivas que giran en torno a las consecuencias o repercusiones del colonialismo europeo en las formas contemporáneas de pensar y actuar, tanto social como política y culturalmente. En esta perspectiva destacan autores como Gayatri Spivak, Hommi Bhabha, Edward Said, Ramachandra Guha, Salman Rushdie, Achille Mbembe, que se han ocupado especialmente del colonialismo en África y Asia, aunque, por las características de sus producciones, también podrían incluirse en el grupo a Nestor García Canclini y Aimé Césaire. Los autores postcoloniales han recibido una fuerte influencia de los intelectuales europeos eurocéntricos representantes del postestructuralismo, la deconstrucción y el psicoanálisis. Los estudios postcoloniales se desarrollaron tras los movimientos independentistas de los años 1960, cuestionando los fundamentos culturales del eurocentrismo, paralelamente a la reivindicación de las contribuciones locales o nacionales al conocimiento global. Las teorizaciones postcoloniales se interesan especialmente por las discontinuidades o cambios que generaron los procesos de independencia.

En una lectura celebratoria de las hibridaciones y los encuentros culturales, Sahlins (1997, p. 133, traducción nuestra) afirma que en la contemporaneidad:

la humanidad, debido a los flujos culturales potenciados por la integración económica y tecnológica, empieza a coincidir efectivamente con la especie humana. Pero al mismo tiempo, al inflexionarse localmente, esos flujos se diversifican según esquemas particulares, produciendo la cultura mundial de las culturas, marcada más por una organización de la diversidad que por una réplica de la uniformidad.

Para trabajar el concepto de Traducción Cultural Hommi Bhabha se inspira en el ensayo de Walter Benjamin “La tarea del traductor” [1923] / (2008), generando así una analogía entre las categorías cultura y lenguaje, a través de la apropiación y ampliación del concepto de “traducción lingüística”, esbozado por el filósofo judeo-alemán. El concepto de Traducción Cultural nos ayuda a pensar en situaciones en las que los puntos de partida y llegada de identidades y sistemas simbólicos nunca son estables ni están completamente separados. Así, sigue existiendo la imposibilidad de localizar una identidad o texto inicial y fijar una identidad o texto final y definitivo (Pym, 2014).

En su ensayo “Cómo lo nuevo entra en el mundo. Espacio postmoderno, tiempos postcoloniales y las pruebas de la traducción cultural”, Bhabha (2013) se pregunta si la emigrante sigue siendo la misma a través del proceso migratorio o si, por el contrario, se integra plenamente en la nueva cultura. ¿Debe la traducción promover una estandarización o una diversificación? Bhabha (2013) nos dice que esa liminalidad de la experiencia de las migrantes y los textos literarios no está resuelta, porque estandarización y diversificación se cumplen ambivalentemente en la supervivencia de las migrantes o en las creaciones artísticas.

La Traducción Cultural sería así un proceso que enfatiza la posición intermediaria de la traductora o la migrante, la hibridez y fragmentación que caracterizan esa posición, la naturaleza problemática del cruce de fronteras, la creación de un tercer espacio inestable y dinámico y la tendencia fluida y creativa de las lenguas. Para Bhabha (2013, p. 359, traducción nuestra), “la traducción es la naturaleza performativa de la comunicación cultural”. Así, la noción de Traducción Cultural nos permite comprender el triple proceso de estandarización, mezcla y fragmentación que sucede en las dinámicas interculturales y en los desarrollos de las lenguas.

El concepto de traducción, basado en el enfoque interpretativo, funciona como una herramienta heurística para pensar la diferencia, desde una posición no esencialista. Según Bhabha (2013), la traducción deja sin sustento los supuestos de supremacía cultural. Hacer Traducción Cultural sería experimentar el caminar a través de un puente, un puente que representa, según Michel de Certeau (2013, p. 196, traducción nuestra) “la transgresión del límite, la desobediencia a la ley del lugar, la partida, la injuria de un estado, la ambición de un poder conquistador, o la huida de un exilio, en todo caso la traición de un orden”.

Por lo tanto, se infiere que tanto el lenguaje (Benjamin, 2008) como las culturas (Bhabha, 2013) son entidades multifacéticas, descentralizadas y abiertas, con una tendencia incontrolable hacia el contacto, la escisión y la hibridación (Graça, 2015). Se considera, así, que no es posible una mera transferencia imitativa o impositiva de significados, ya que cualquier intento de imposición transparente del sentido genera resistencia desde la alteridad, produciendo un tercer espacio híbrido, de confrontaciones, extrañamientos, fusiones y diálogos.

En el acto de traducir, cuando se intenta objetivar un significado cultural, siempre se produce una alienación creativa del original. El original se modifica inevitablemente. De esas transformaciones surgen terceros espacios llenos de inestabilidad e incertidumbre donde se expresan las posibilidades de lo nuevo.

Una obra existe precisamente por el intersticio o el margen que abre, sin dejar de depender de leyes sociales, psicológicas o lingüísticas. Insinúa una adición, un exceso, y por tanto también una fractura en los sistemas de los que recibe su soporte y sus condiciones de posibilidad. Una luz se produce en un espacio construido. Desplaza su equilibrio sin por ello escapar de él (Certeau, 2016, p. 244, traducción nuestra).

Se genera un espacio de posibilidad y esperanza desde las posiciones de las marginadas, lo que da lugar a estrategias políticas y discursivas que producen redes de significación subalternas (Bhabha, 2013). El carácter insondable de ese tercer espacio podría entenderse desde la perspectiva de Kastrup y Passos (2013), para quienes traducir es “entrar en contacto con la dimensión afectiva, intensiva, intuida y no verbal del texto” (p. 275, traducción nuestra).

Traducir, entonces, sería un devenir, entendiendo el devenir como “una captura, una posesión, un excedente, nunca una reproducción o una imitación” (Deleuze & Guattari, 1990, p. 25). El contacto o la traducción se convierten así en una condición para la existencia de las lenguas y las culturas como entidades transitorias que escapan continuamente de una representación fija y estática.

En los contactos interculturales permanece una especificidad histórica, afectiva y experiencial del signo como repertorio de sentido que no tiene equivalente en otra lengua o sistema simbólico. Benjamin (2008, p. 78, traducción nuestra) se refiere a esa permanencia de la siguiente manera: “en todas las lenguas y en sus construcciones permanece, además del elemento comunicable, un elemento no comunicable”. Sin esta condición, el proceso se reduciría a una simple apropiación o mezcla, en la que la diferencia se disolvería, borrando cualquier signo de creación.

De lo anterior se deduce que la Traducción Cultural es el fenómeno resultante de los contactos culturales en el que cada sistema cultural intenta medir, evaluar y comprender las prácticas y significados de los otros sistemas; y, a su vez, intenta mostrarse, explicarse y compararse en otras coordenadas simbólicas. Al traducirse, los conceptos y las experiencias humanas se transforman en equivalentes en otros sistemas lingüísticos, con inevitables pérdidas, permanencias, mezclas y ganancias de sentido.

Así, el producto de la Traducción Cultural es un sujeto híbrido y fragmentado. En ese nuevo sujeto plural hay marcas o huellas que no se mezclan, que son inconmensurables en otras lenguas o culturas; también hay otros fragmentos que se mezclan, como la leche y el café, y por último hay otros fragmentos que se adquieren de la nueva cultura, de la nueva lengua y que no tienen sentido en la cultura original.

De ese modo, la migrante nunca vuelve a ser la misma, pero tampoco consigue ser completamente la otra. A partir de lo demandado podemos entender que la cultura siempre se crea y emerge como problema en las zonas de fronteras simbólicas y epistémicas, allí donde “los significados y los valores son mal leídos o los signos son mal apropiados” (Bhabha, 2013, p. 69, traducción nuestra). Las culturas proliferan en sus márgenes (Certeau, 2016).

A partir del abordaje interpretativo del concepto de cultura, es posible referirse a la escuela de las periferias urbanas de América Latina como un tercer espacio híbrido de encuentros y relaciones interculturales, donde el concepto de traducción cultural, según Bhabha (2013), tendría sentido para describir y explicar los contactos entre las ciencias disciplinadas en currículos institucionalizados, las dispersas culturas ancestrales, los saberes populares, y también una matriz urbana cosmopolita. Las escuelas periféricas podrían entenderse como laboratorios de traducción cultural, siendo que, las profesoras de ciencias y sus alumnas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, experimentarían los mismos dilemas que las traductoras y las migrantes.

La posibilidad de una traducción cultural eficaz requiere un sustrato básico de conocimientos compartidos. En este sentido, por su experiencia vital y formación profesional-disciplinar, corresponde a la profesora de ciencias ser la ingeniera o cartógrafa que encuentre o construya los puentes desde las playas del conocimiento de las culturas en las que participan sus alumnas hasta las orillas del conocimiento científico históricamente disciplinado y, a través de esos puentes, promover traducciones sofisticadas.

Alejándose de las lecturas celebratorias y tal vez naturalizadoras de los contactos interculturales que caracterizarían algunas vertientes de la perspectiva postcolonial, Hall (2016) asume una lectura más crítica y militante, cercana a una perspectiva decolonial<sup>6</sup>. Para Hall (2016)<sup>7</sup>, la traducción cultural es un proceso forzado, injusto y doloroso, que

6 De Santos (2022), podemos rescatar la siguiente caracterización de los estudios decoloniales. Ellos, en cierta medida, responden a lo que se percibe como las deficiencias de los estudios postcoloniales. Los estudios decoloniales aparecieron en América Latina durante la década de 1990, con autores como Aníbal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado. Según estos autores, el colonialismo es la lógica que subyace al establecimiento y desarrollo de la civilización occidental desde el Renacimiento (siglo XVI) hasta nuestros días. Por esa razón, sus análisis hacen hincapié en las continuidades o mutaciones del colonialismo tras las luchas por la independencia. La decolonialidad destaca el hecho de que la cultura y la economía política están entrelazadas, manteniendo un enfoque predominante en el colonialismo en las Américas, promoviendo la expresión de voces subalternas, por lo que su crítica epistemológica de la modernidad eurocéntrica parece más contundente que la crítica postcolonial. Los estudios decoloniales han estado fuertemente influenciados por el marxismo (teoría de la dependencia o teoría del sistema-mundo), aunque estos estudios pretendan descolonizarlo.

7 Hay un grupo de autores, entre ellos Stuart Hall, Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos, que en algunas clasificaciones se les identifica como postcoloniales, mientras que en otras se les denomina decoloniales. Por ello, deducimos que la frontera entre ambas perspectivas es difusa y fluida, y que cada una de ellas es internamente diversa.

no garantiza un final feliz, ni utopías de justicia social y epistémica, ni la convivencia armónica y pacífica entre culturas.

Del mismo modo, Boaventura de Sousa Santos (2010) y su propuesta político-cognitiva de *Epistemologías del Sur*<sup>8</sup> se distancian de la comprensión y del alcance del concepto postcolonial de traducción cultural. Para él, un diálogo intercultural debe partir del supuesto de que las culturas siempre han sido interculturales y de la comprensión de que los intercambios y las interpenetraciones siempre han sido injustos, muy desiguales e inherentemente hostiles a un diálogo intercultural con pretensiones emancipadoras y decoloniales.

Santos (2004), en sus *Epistemologías del Sur*, trabaja el concepto de *traducción intercultural*, que en este texto llamaremos *solidaria*, preocupado con las dinámicas contemporáneas de homogeneización y dominación promovidas por la globalización neoliberal. En ese sentido, también busca una respuesta o resistencia global, indagando en torno a un fundamento ético que promueva contactos interculturales, políticos y epistémicos entre los movimientos sociales y las diferentes categorías de oprimidas del Sur Global. Sin embargo, en la teorización del autor portugués, consideramos que aún no está claro cómo deben diseñarse los contactos culturales entre los saberes populares del Sur Global y los aspectos progresistas de la modernidad occidental.

Argumentamos, por tanto, que la Traducción Cultural, tal y como la construye Bhabha (2013), como actividad general de comunicación entre grupos culturales, funciona mejor como categoría descriptiva y explicativa de las relaciones interculturales establecidas. Sin embargo, aunque ofrece posibilidades para la creación de terceros espacios, consideramos que el autor indio no propone horizontes para el uso de esos espacios en la construcción de futuros más amables.

Así, la traducción cultural, en un enfoque que supere sus limitaciones postcoloniales, podría entenderse como un dispositivo político emancipador, si se guía por un nuevo tipo de ética que se aleje de perspectivas liberales, lúdicas, nihilistas o celebratorias que reducen la cuestión cultural a juegos de discursos; o que perciben los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias bajo la lógica del *conocimiento por el conocimiento*, eliminando las consideraciones políticas del proceso.

Es necesario avanzar hacia un tipo de traducción intercultural en la enseñanza de las ciencias que promueva contactos placenteros, enriquecedores y subversivos entre culturas en sectores sociales donde existe un intenso tráfico de significados, necesidades, carencias y afectos. Allí donde “nuestras ‘tierras y gentes’ se caracterizan por la huella indeleble de la colonización y la esclavitud” (Hall, 2016, p. 50, traducción nuestra).

---

8 Según Santos y Meneses (2009) las *Epistemologías del Sur* “son el conjunto de intervenciones epistemológicas que denuncian la supresión de muchos saberes pertenecientes a pueblos y naciones colonizadas, valorizando los saberes que han resistido con éxito e investigando las condiciones de un diálogo justo entre saberes” (p. 13, traducción nuestra). Son también “una invitación a un amplio reconocimiento de las experiencias de conocimiento del mundo, incluyendo, una vez reconfiguradas, las experiencias de conocimiento del Norte Global” (p. 18, traducción nuestra).

## El Pueblo, Creador de Cultura

*La cultura es una noche oscura en la que duermen, invisibles, encerradas en prácticas, las revoluciones de hace poco tiempo, pero la cruzan luciérnagas y, a veces, grandes pájaros nocturnos; apariciones y creaciones que esbozan la posibilidad de otro día (Certeau, 2016, p. 239, traducción nuestra).*

Certeau (2013) nos refuerza que el consumo o apropiación de símbolos, valores, ideas y discursos por parte de las actrices sociales no es una acción pasiva de adaptación a las orientaciones idealizadas de poderes y patrones simbólicos institucionalizados o tradicionales. Por el contrario, ellas constituyen un tejido signifiante, heterogéneo en los planos simbólico y afectivo, que les permite crear otras prácticas indeterminadas. Esas prácticas se expresan en tácticas, murmullos, acentos y modos de hacer, ofreciendo esperanzas de que, por las grietas de los códigos impuestos, por el sincretismo de los repertorios simbólicos, una variedad de actividades subterráneas y de sujetos clandestinos pongan en jaque las “verdades” establecidas (Certeau, 2013).

Algunas de estas creaciones populares podrían describirse como un conjunto de prácticas que asumen un carácter de resistencia por parte de las dominadas, en un intento de no perder sus referencias existenciales, aunque no sean conscientes de los significados de esas prácticas indómitas y no las estructuren a través de un discurso público y coherente. Representan el espacio de dignidad y humanidad donde las oprimidas, las locas, las brujas se han refugiado tras perder sus trabajos, sus religiones, sus tierras, sus voces, en definitiva, sus fuentes materiales y coordinadas simbólicas máspreciadas. Allí, según Sahlins (1997), se expresan los sueños y deseos de las oprimidas por tiempos mejores.

Las *Artes de Hacer* o tácticas del cotidiano podrían definirse como aquellas prácticas astutas en las que las consumidoras modifican de forma creativa y pragmática los usos diseñados para productos, modelos o normas. Realizan una nueva producción bajo sus propias lógicas con materiales producidos y traídos de fuera. Funcionan “a la manera en que el lenguaje de los colonizadores fue aprendido por los colonizados, en otro registro, con significados irónicos o distorsionados” (Certeau, 2016, p. 111, traducción nuestra).

Ejemplos podemos encontrar en abundancia en nuestras periferias urbanas, donde los productos que son diseñados o proyectados según una determinada norma u objetivo, cuando llegan a las manos del pueblo, son creativamente reapropiados. Toda ley, norma, currículo, mercancía, lengua oficial, disciplina, religión, música, puede ser reapropiada por el pueblo, posibilitando su uso para sus propios fines, siguiendo su propia fisiología, y no los moldes de la racionalidad hegemónica.

Las prácticas ingeniosas o *gambiarra*<sup>9</sup> se realizan a partir de la reapropiación creativa de diseños o artículos pensados para consumidores supuestamente homogéneos

<sup>9</sup> Según Bouffleur (2013, p. 7, traducción nuestra), *gambiarra* es el “acto de improvisar soluciones materiales con fines utilitarios a partir de artefactos industrializados”.



y pasivos, en un sistema social supuestamente sin fisuras. Pero las realidades no son transparentes, son caóticas y turbias, y el capitalismo no es armónico ni justo, está lleno de intersticios y agujeros. Las débiles, las silenciadas, las oprimidas, en la imposibilidad de producir significados hegemónicos, también tienen sus propias formas de productividad y resistencia, que son más visibles en los márgenes de una cartografía social fuertemente excluyente.

Del lado de las débiles y oprimidas, es posible percibir el ejercicio de resistencias y productividades capilares, que no son estratégicas, sino tácticas. Esas resistencias surgen desde abajo, con sabor comunitario, sin teleologías orientadoras, reutilizando materiales aparentemente desechables, restos de saberes de otros tiempos y geografías que, si fueran acompañados de horizontes y axiologías emancipadoras, podrían hacer un bricolaje intrépido con los mejores productos de la modernidad. Hall (2016) afirma que esas otras tendencias tienen la capacidad de subvertir “la embestida cultural global perpetrada contra las culturas más débiles” (p. 57, traducción nuestra).

He aquí, sin embargo, un desafío para el análisis de los cotidianos populares. Esas Artes de Hacer o *gambiarras*, en la perspectiva de Certeau (2013), no tienen una ética ni una teleología orientadora y no se dirigen a algún fin predeterminado o establecido a priori. Responden al instante para resolver necesidades y problemas, con la lógica de la sorpresa y la oportunidad. No pretenden estandarizarse ni estructurarse en una estrategia a largo plazo. Son insumisos a cualquier construcción institucional o teórica. Se oponen incluso a los desarrollos progresistas y humanistas de la modernidad y la postmodernidad, que se han incorporado a instituciones, políticas públicas, constituciones y legislaciones que generan brechas de resistencia y oposición a las diferentes opresiones. Las *gambiarras* y Artes de Hacer, al generar oposiciones o apropiaciones ambiguas de esas políticas e instituciones progresistas, muchas veces sólo consiguen reproducir o reforzar el sistema hegemónico.

De ahí la importancia de una mirada detallada, analítica y cuestionadora de esas tácticas cotidianas en la investigación y la práctica educativa. Reconocer su potencial transformador y contrahegemónico implica establecer una inspiración ética que ofrezca criterios para su uso político. De ese modo, distinguir, en el ámbito escolar, los comportamientos y saberes que efectivamente constituyen una resistencia a los sistemas hegemónicos es uno de los grandes desafíos de los investigadores y practicantes de los cotidianos escolares. Willis (1991, p. 235, traducción nuestra), tomando esa precaución, advierte: “(...) en el mejor de los casos, la vida cotidiana, como el arte, es revolucionaria. En el peor, es una prisión (...)”.

Si glorificamos lo cotidiano porque sí, si reverenciamos, desprovistos de toda ética, los saberes de la experiencia en un altar de demagogias y populismos, si celebramos un multiculturalismo conservador y paralizante, en el que todo sigue igual, corremos el grave riesgo de que nuestras energías y buenas intenciones sean fácilmente manipuladas por los poderes hegemónicos. En opinión de Canclini (1997), reconocer el papel relativamente independiente de las prácticas cotidianas y de sus autoras, y por tanto

su especificidad como objeto de estudio, no implica olvidar su posición subordinada. Romantizar y esencializar lo cotidiano y lo popular produciría el aprisionamiento de los márgenes sociales en sus realidades de opresión, separándolos permanentemente de los aspectos progresistas de la humanidad.

Canclini (1997) afirma que lo popular nunca es puro, ni siempre es bueno, progresista o revolucionario. Comenta cómo en las clases populares es posible encontrar una imaginación extraordinaria para construir sus casas con desechos en un suburbio y dar soluciones técnicas adecuadas a su estilo de vida. Sin embargo, enfatiza que esos resultados difícilmente compiten con aquellas prácticas que utilizan conocimientos históricamente validados y disciplinados, que emplean profesionales certificados y cuentan con vastos recursos materiales. Los desafíos de los saberes populares, ancestrales y cotidianos residen en sofisticar sus productos, artes y técnicas; en ampliarlos mediante la educación institucional y perfeccionarlos a través de la investigación sistemática (Canclini, 1997).

Continuando con esa deconstrucción de lo popular, Reigota (2011) comenta que las culturas populares se caracterizan por procesos híbridos, y su cotidianidad está llena de presencias nocivas, como el microtráfico, actitudes religiosas dogmáticas o de renuncia, etc., que tienden a convertirse en ingredientes representativos de la reproducción de lo hegemónico. Para Bhabha, el análisis de las estrategias de representación en los escenarios de marginación es profundamente desafiante, ya que se expresan en conflictos que van mucho más allá de la simple dicotomía opresor-oprimido. Según este autor, en esos sectores, “a pesar de las historias comunes de privación y discriminación, el intercambio de valores, significados y prioridades puede no ser siempre colaborativo y dialógico, sino profundamente antagónico” (Bhabha, 2013, p. 20, traducción nuestra).

Desde una perspectiva diferente, Hall (2016) critica la inconveniencia política de naturalizar, esencializar o idealizar el contacto y la hibridez cultural. Afirma que la crítica cultural no puede olvidar que el sincretismo, la hibridez o la transculturación de los márgenes y las periferias siempre han tenido lugar y siguen estando delimitados por relaciones de poder radicalmente asimétricas. Para este autor, aunque nos aferremos al deslizamiento del sentido, la diferenciación y la especificidad, no podemos olvidar los momentos decisivos de la conquista, la colonización y la esclavitud, y su arrolladora y dolorosa fuerza en la proliferación de la diferencia cultural.

McLaren (1997) nos ayuda a sintetizar la complejidad, las paradojas y los desafíos de esas discusiones sobre la interculturalidad, llevándonos al campo de la educación, advirtiéndonos de no caer en esencialismos e idealizaciones tanto de contactos e hibridaciones culturales como de narrativas teleológicas de pureza cultural y conmemorativas de orígenes virginales. El desafío, para la investigadora cultural y/o la profesora de ciencias comprometida, es intentar ver, como recomiendan Santos (2006) y la pedagoga Catherine Walsh (2017), cuáles son las pequeñas esperanzas, las pistas y posibilidades que existen en los márgenes, que son señales de futuro y que son desacreditadas por ser poco visibles.

## Interculturalidad Antropofágica

Apuntamos a una perspectiva que, dentro de las Epistemologías del Sur, complemente y enriquezca la noción de traducción intercultural solidaria (diálogos entre saberes y culturas del Sur) de Boaventura de Sousa Santos (2004), en el sentido de establecer también una orientación para los contactos entre culturas hegemónicas y populares. Y, de esa forma, inspirar prácticas y procesos escolares de enseñanza de las ciencias que permitan construir conocimientos teniendo en cuenta nuestras particularidades históricas y aprovechando el potencial político y la riqueza simbólica de las periferias de las ciudades de *Nuestra América*.

En ese sentido, somos conscientes de la necesidad de presentar una justificación que desafíe la praxis y la investigación educativa e inspire a las poblaciones marginadas a promover reorganizaciones en las relaciones sociales. Así, situamos nuestra trama política en 1492, considerando, según Hall (2016), que fue en esa época que nuestros pueblos se insertaron forzosamente en un negocio profundamente desigual, aunque global, convirtiéndose en reclutas del mundo moderno. En ese momento se articularon opresiones económicas, raciales, étnicas, epistémicas y de género, marcando un nuevo modo de vida global cuyos impactos se sienten ostensiblemente hasta hoy, especialmente en las periferias de las periferias del capitalismo global.

Optamos por esa justificación política e histórica siguiendo las reflexiones de Candau (2013), para quien el fortalecimiento de la identidad de las oprimidas se considera una condición para el desarrollo de los procesos interculturales. De lo contrario, los contactos culturales podrían favorecer la dilución violenta o el borrado de las coordenadas existenciales máspreciadas de los grupos sociales marginados.

Para Carvalho (2001), los caminos de la humanidad pueden ser vistos “como la constante incorporación, por parte de los dominadores, de signos, con señal intercambiado, provenientes de la expresión simbólica de los dominados” (p. 130, traducción nuestra). Entonces, en contraste, podemos activar la teorización de Certeau, mostrando que el pueblo hace “un bricolaje con y en la economía cultural dominante, utilizando innumerables e infinitesimales metamorfosis de la ley, según sus propios intereses y sus propias reglas” (Certeau, 2013, p. 40, traducción nuestra). Este bricolaje nos permite pensar en Artes de Hacer que tejen una agencia proveniente de las oprimidas, realizando una constante canibalización, deglución o incorporación, en sus propios términos, de los repertorios simbólicos más valiosos patentados por Occidente.

De ese modo, y apropiándonos de lo que McLaren (1997) denomina multiculturalismo revolucionario o postmodernismo de resistencia, proponemos una Interculturalidad Antropofágica que no sólo se contenta con contemplar la diversidad cultural y epistemológica del mundo y promover el respeto a la diferencia. También permite “una forma de intervención materialista, ya que no sólo se basa en una teoría textual de la diferencia, sino en una teoría que es social e histórica” (p. 68, traducción nuestra).

Oswald de Andrade (1928), representante del *Movimiento Modernista Brasileño*, expone a la *Antropofagia*<sup>10</sup>, como forma de totém, o “ritual indígena celebrado para el fortalecimiento de la tribu a partir de las virtudes del enemigo vencido y muerto siendo el ejemplo de la oposición, resistencia e impassibilidad del aborígen ante la invasión colonial” (Queiroz, 2011, p. 2, traducción nuestra). Comer, y dejar de ser comida, colocaría a América Latina dentro del escenario mundial del que siempre había sido excluida por los diferentes imperialismos (Queiroz, 2011).

El hecho de que la “Revolución *Caraíba*”, preconizada por el Manifiesto, fuera considerada mayor que la “Revolución Francesa”, en la medida en que unificaba “todas las revueltas eficaces hacia el ser humano”, nos muestra una perspectiva emancipatoria interseccional que vincula y articula las luchas contra todos los tipos de opresión sufridas por negras, indígenas, trabajadoras, locas, LGBTQIA+<sup>11</sup>. Así pues, corresponde al Tercer Mundo “recomenzar una historia del ser humano que tenga en cuenta a la vez las tesis, a veces prodigiosas, defendidas por Europa, pero también los crímenes de Europa” (Fanon, 1983, p. 160, traducción nuestra).

Vemos, por tanto, que la interculturalidad antropofágica es una poderosa herramienta para promover las relaciones interculturales en la enseñanza de las ciencias con una perspectiva emancipadora, a diferencia de otros contactos interculturales que producen dinámicas de erosión, apropiación, borrado y palimpsesto cultural, en las que quienes se aprovechan, engullen y se nutren son las culturas hegemónicas del Norte global. En la antropofagia, quienes devoran y canibalizan son las culturas populares; en ella, la poderosa cultura científica, vista como extranjera desde el punto de vista popular, no sería “un modelo a seguir o copiar, sino un oponente, referencia, espejo o interlocutor a ser devorado” (Reigota, 2011, p. 60, traducción nuestra).

La *interculturalidad antropofágica* se opone, en el caso de la educación en ciencias, a los científicismos imperialistas y colonialistas y, a su vez, se diferencia de los multiculturalismos ingenuos, celebratorios o conservadores, que promueven una naturalización de las diferencias, una esencialización de las identidades, una mirada estática y rígida hacia el fenómeno cultural, o una idealización y adoración ciega y apolítica de los hibridismos y contactos culturales. Así pues, la antropofagia es creativa, estratégica y situacional. Se pueden devorar diferentes repertorios simbólicos y materiales, en diferentes circunstancias, con diferentes condimentos y preparados de diversas maneras.

Todo lo mejor que ha producido la humanidad es devorado e insertado en la fisiología y los deseos de los pueblos oprimidos y marginados del Sur Global. Por lo tanto, en esta perspectiva, la organización de los ingredientes y repertorios simbólicos

10 En mayo de 1928, Oswald de Andrade publicó el *Manifiesto Antropófago* (o *Antropofágico*) en el primer número de la *Revista de Antropofagia*. La propuesta antropofágica defendía la devoración de ideas y modelos importados, especialmente de países europeos, para reelaborarlos de forma autónoma, transformándolos en una fuerza para la producción de algo original. El acto buscaba alejarse de la relación modelo/copia que predominaba en el panorama cultural brasileño hasta entonces (Queiroz, 2011, p. 1, traducción nuestra).

11 Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, queer, intersexuales, asexuales, + (otras identidades de género y orientaciones sexuales).

es transitoria, contextual, relativa, axiológicamente orientada bajo el único criterio de que el manjar resultante sea nutritivo, saludable y sabroso para los pueblos oprimidos de América Latina.

Al destacar la cara oculta del binomio colonialidad-modernidad, no se descarta la cosmología moderna ni se propone una nueva hegemonía de los pueblos del Sur contra el Norte. Es necesario, por un lado, contextualizar las categorías naturalizadas como absolutas, llevando la necesidad de una traducción a los nuevos escenarios, cuyos agentes, con otros repertorios, resignificarán sus contenidos. Por otro lado, es necesario verificar en la cosmovisión moderna hegemónica sus contradicciones, percibiendo en ellas las operaciones de exclusión y deshumanización frente a la producción de la diferencia cultural (Dutra; Castro & Monteiro, 2019, p. 5, traducción nuestra).

La *Interculturalidad Antropofágica*, siguiendo la recomendación de Hall (2016), ofrece horizontes insurgentes a la lógica de la *différance*, de la *traducción cultural*, en el contexto de la colonización, la esclavitud y la racialización. Por lo tanto, aleja los análisis culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias de aquellas lecturas que promueven el olvido de los factores de raza, género, clase y poder.

De esa forma, nuestra propuesta de *Interculturalidad Antropofágica* se complementa con la noción de *Traducción Intercultural Solidaria* de Santos (2004) y, juntas, superan los presupuestos postcoloniales de Bhabha (2013), autor que tiende a describir en una lógica pacificadora y resignada las asimétricas traducciones y contactos culturales producidos a partir de la colonización. Las *Epistemologías del Sur*, entendiendo las asimetrías como parte de la dinámica interna de las distintas opresiones contra los pueblos del Sur, intentan subvertirlas permanentemente (Menezes et al., 2019).

La interculturalidad antropofágica permite entender la enseñanza de las ciencias como una oportunidad para el enriquecimiento cultural de las actrices escolares, implicando una problematización, deconstrucción y digestión de una diversidad de saberes y repertorios simbólicos. Aquí se expresa y se enfatiza la lucha por el significado y se toma partido a favor de las oprimidas, de las epistemes y culturas que han sufrido procesos de exterminio y usurpación material y simbólica. Además de tomar partido, la antropofagia promueve amplios espacios de agencia política para enfrentar esas realidades de opresión presentes en los márgenes de América Latina, empoderando a las oprimidas, a las epistemes y culturas que históricamente han sido consideradas inferiores (Candau, 2013).

De esa forma, a partir de la comprensión crítica y del uso juicioso de la diversidad de caminos epistemológicos por los que el ser humano se ha decantado y construido sus culturas, las actrices escolares de periferias urbanas podrían adquirir un rico repertorio de herramientas conceptuales y afectivas, que les permitiría una navegación más placentera en las dinámicas impredecibles de la transformación social y en las fluctuaciones caóticas de la constitución permanente de subjetividades. En la vida humana, y especialmente en las periferias de las periferias, vivir con dignidad es un reto que requiere navegaciones hábiles y valientes en medio de repertorios coloridos y diversos de sensaciones, experiencias y pensamientos.

Una profesora de ciencias antropofágica, además de considerarse, en la perspectiva de Bhabha (2013), promotora de traducciones culturales eficientes, se permitiría también una responsabilidad sentimental y política con los territorios de los márgenes, con la vida de las oprimidas, lo que le exigiría un compromiso con las identidades fronterizas, con esos sujetos hambrientos de justicia, de voz y de futuro. En la antropofagia, además de sofisticadas, las traducciones culturales serían epistemológicamente justas y socialmente pertinentes.

Se espera, así, que una profesora antropófaga de ciencias socialice con sus alumnas no tanto los productos siempre pasajeros y altamente inestables de las traducciones y degluciones culturales, sino, fundamentalmente, el arte mismo de la antropofagia. Destreza y aptitud magistral que promovería el deseo de Certeau (2016, p. 115, traducción nuestra) de instituciones educativas donde “la enseñanza tuviera como principio menos un contenido común que un estilo”, no siendo incompatible con la heterogeneidad de saberes y experiencias de las distintas actrices escolares.

Por lo tanto, desde esa perspectiva, son deseables profesoras de ciencias militantes, armadas con lentes antropológicos, que creen una educación del día a día, detectando e interpretando las necesidades, los sueños y los lenguajes de sus alumnas, facilitando así las conexiones escuela-mundo y la socialización pertinente y responsable, en las comunidades periféricas, de los acervos conceptuales históricamente construidos, validados y seleccionados por la humanidad. Queremos que las profesoras de ciencias activen sus identidades fronterizas, identidades que, según McLaren (1997, p. 152, traducción nuestra), constituyan

una valiente violación de la normalidad, de los cánones del decoro burgués, produciendo una canibalización de las huellas de la represión narrativa, comprometiéndose críticamente a través de la práctica de la traducción cultural, creando una realidad multidimensional cuyos significantes y significados sostengan la fuerza de la agencia histórica.

Al preguntarse por los espacios y experiencias a través de los cuales las profesoras de ciencias adquieren esas herramientas de antropofagia y traducción intercultural solidaria, cabe mencionar dos vías complementarias en la formación de profesoras de ciencias. Una primera vía, más teórica, implica un énfasis en los componentes históricos que explicitan los enredos y las conexiones entre los diferentes tipos de opresión. La segunda vía, más empírica, implica la construcción del conocimiento a través de una formación experiencial. Esa formación sería desencadenada por procesos de subjetivación no formal de las futuras profesoras, en la modalidad de trabajo político y organizativo dentro de comunidades pobres y/o periféricas del Sur Global.

Específicamente en las escuelas de la periferia urbana latinoamericana, la cuestión ambiental, entendida de manera ampliada e insurgente, tal como ha sido tejida por movimientos sociales y teóricos latinoamericanos, puede funcionar como un potente dispositivo de Interculturalidad Antropofágica y de Traducción Intercultural Solidaria.

Esos tejidos<sup>12</sup> comprenden coherentemente cómo los actuales desafíos ambientales y los desequilibrios ecológicos están inextricablemente ligados a viejas deudas civilizatorias de origen colonial en las esferas económica y epistémica.

Como consecuencia de los procesos antropofágicos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias cabría esperar que las culturas populares se cualifiquen, sistematicen y amplíen y que las culturas científicas se socialicen, democraticen y popularicen; de ese modo ambas culturas se transforman y adquieren nuevos contornos. Según Fanon: “La lucha emancipadora (...) no puede dejar intactas ni las formas ni los contenidos culturales de los pueblos. Después de la lucha, no sólo desaparece el colonialismo, sino también el colonizado” (1983, p. 123).

## Aperturas

Las características socioculturales de las periferias urbanas de una América Latina que vibra, grita, arde y baila nos muestran que esos espacios híbridos y densos, donde se mezclan todo tipo de opresiones, son los nuevos escenarios estratégicos para todos aquellos que, como nosotros, apuestan por horizontes emancipatorios. Porque entendemos la educación pública como una herramienta de transformación social, creemos que las enseñanzas de las ciencias producidas en los escenarios escolares localizados en esos territorios pueden desempeñar un papel fundamental en la búsqueda de la realización de esos anhelos emancipatorios.

Argumentamos que el análisis cultural orientado a esos contextos es una herramienta poderosa para encontrar, explorar y aprovechar intersticios dentro de las instituciones y las estructuras regulatorias. Como ejemplo, la investigación empírica (Sánchez Molano, 2020) de la cual este tejido teórico fue uno de los ejes analíticos encontró que las Ferias Escolares de Ciencias, si se construyen desde una perspectiva ambiental latinoamericana, representan brechas institucionales a través de las cuales las Epistemologías del Sur pueden infiltrarse en el currículo escolar.

En esta investigación, se constató que las Ferias Escolares de Ciencias promueven espacios inter y transdisciplinarios, estimulando encuentros entre profesoras de diferentes disciplinas y áreas, poniendo en diálogo metodologías y abordajes cualitativos y cuantitativos y una concepción ampliada de la ciencia. Al mismo tiempo, estimularon la participación y el empoderamiento de las alumnas a través de la investigación sobre temas de actualidad surgidos de pautas de los medios de comunicación y de los deseos y necesidades de las comunidades a las que pertenecen. Las *gambiarras*, los saberes populares y ancestrales también son activados, problematizados y trabajados de diferentes maneras en la construcción de las Ferias Escolares. De esa manera, las

---

12 Sánchez Molano & Almeida (2022) detallan y explican las características de un paradigma ambiental de tendencia latinoamericana, al que denominan tejidos ambientales. A manera de resumen mencionan: 1. Se basa en una concepción ampliada y compleja del ambiente entendido como redes de interacciones entre los aspectos ecológicos, sociales y psicológicos de las realidades. 2. Se desarrolla a través de estrategias de diálogos interculturales justos, respetuosos y solidarios. 3. De allí se derivan el concepto de territorio y la visión comunitaria como ejes de sus construcciones socioeconómicas, tecnológicas y teóricas.

fronteras entre disciplinas científicas, instituciones escolares, comunidades y territorios tienden a diluirse de manera esperanzadora.

El enfoque cultural de la educación científica no puede caer en racionalismos colonialistas, pues en las periferias de las periferias sobreviven murmurantes saberes ancestrales y populares que pueden darnos pistas para la comprensión y la praxis con relación a los grandes dilemas civilizatorios que nos plantean los distintos tipos de problemáticas ambientales. El análisis cultural tampoco puede caer en nacionalismos y esencialismos identitarios, ya que, ontológicamente, nuestros repertorios simbólicos, especialmente en los contextos de periferia urbana, son irremediabilmente plurales y extremadamente híbridos. Además, no sería prudente ni justo renunciar a gran parte de las gigantescas construcciones científicas, políticas y filosóficas que las élites occidentales han patentado arbitrariamente como propias. Sin periferias, sin lo popular, sin lo ancestral, sin las mujeres, sin América Latina, sin África, esas construcciones supuestamente puras no existirían.

Tampoco es viable una mirada para el fenómeno cultural que romantiza y naturaliza los contactos y los hibridismos, porque, como hemos señalado, esos hibridismos culturales en América Latina explicarían en parte las diferentes tragedias y miserias de nuestros pueblos. Construidos con la pólvora, la cruz y la espada, esos hibridismos dieron origen a las millones de Condenadas de la Tierra que habitan nuestras periferias urbanas. Paradójicamente, en los terceros espacios, producto de esos hibridismos, podríamos encontrar los cimientos de una América Latina más solidaria, justa y digna.

Además, debemos evitar la asepsia perversa de la educación científica que promueve la lógica apolítica del *conocimiento por el conocimiento*. Asimismo, es válido estar alerta contra la idea de que las luchas por justicia cultural se reducen exclusivamente al campo de lo simbólico, siendo necesario reconocer que interactúa inextricablemente con los campos histórico, ecológico, económico, psicológico y político.

Tomando en cuenta esas advertencias y proyectándoles una contextualización a los escenarios escolares cada vez más fluidos de la periferia urbana, podemos postular enseñanzas científicas interculturales emancipadoras. Enseñanzas-aprendizajes que permitan antropofagizar los saberes disciplinados del currículo escolar, eliminando lo que no sirve, dejando sólo las porciones sanas, nutritivas y sabrosas, colocándolas cuidadosa y creativamente en la fisiología de las periferias urbanas, de acuerdo con sus deseos, necesidades y problemáticas. Asimismo, enseñanzas interculturales de ciencias que permitan los contactos entre los iridiscentes saberes ancestrales que permanecen en los pueblos del Sur Global y, a través de la traducción intercultural solidaria, infundirles coherencia y fuerza insurgente. La interculturalidad antropofágica es, pues, una estrategia dinámica y posicional que engulle pragmáticamente todas las epistemes y repertorios simbólicos que contribuyan a nutrir nuestro futuro en nuestros propios términos.



## Agradecimientos

A la FAPESB *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia* por la financiación de la investigación, a través de la beca de doctorado concedida al primer autor de este artículo, correspondiente a uno de los productos teóricos de la investigación.

## Referencias

- Andrade, O. (1928). Manifesto Antropófago. *Revista Antropofagia*. [https://pib.socioambiental.org/files/manifesto\\_antropofago.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf)
- Baptista, G., & Molina, A. (2021). Science teachers' conceptions about the importance of teaching and how to teach western science to students from traditional communities. *Human Arenas*, 26, 1–28. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-021-00257-4>
- Barbosa, A., & Paulino, V. (2021). O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências. *Revista Perspectiva*, 39(2), 1–25. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66432>
- Benjamin, W. (2008). A tarefa-renúncia do tradutor (S. Lages, Trad.). In L. Branco (Org.), *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Fale UFMG. <http://escritoriadolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>
- Bhabha, H. (2013). *O local da cultura* (2ª ed.) (M. Ávila, E. de Lima Reis, & G. Gonçalves, Trads.). Editora UFMG.
- Bouffleur, R. (2013). *Fundamentos da Gambiarra: A improvisação utilitária contemporânea e seu contexto socioeconômico* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-02072013-134355/pt-br.php>
- Canclini, N. (1997). Culturas híbridas, poderes oblíquos. In N. Canclini, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (pp. 283–350) (A. Lessa & H. Cintrão, Trads.). EDUSP.
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. In C. Walsh (Org.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. (pp. 145–165). Ediciones ABYA-YALA. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Carvalho, J. (2001). O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes antropológicos*, 7(15), 107–147. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>
- Certeau, M. (2013). *A invenção do cotidiano* (22ª ed.) (E. Ferreira, Trad.). Petrópolis: Vozes.

- Certeau, M. (2016). *Cultura no plural* (E. Dobranszky, Trad.). Papirus.
- Cobern, W., & Loving, C. (2001). Defining “science” in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, 85(1), 50–67. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C50::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C50::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-G)
- Deleuze, G., & Guattari F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor* (J. Aguilar, Trad.). Ediciones Era.
- Dutra, D. S. A., Castro, D. J., & Monteiro, B. A. P. (2019). Educação em Ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In B. Monteiro, D. Dutra, S. Cassiani, C. Sánchez, & R. Oliveira (Orgs.), *Decolonialidades na educação em ciências* (pp. 1–19). Editora Livraria da Física.
- El-Hani, C., Poliseli, L., & Ludwig, D. (2022). Beyond the divide between indigenous and academic knowledge: Causal and mechanistic explanations in a Brazilian fishing community. *Studies in History and Philosophy of Science*, 91, 296–306. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2021.11.001>
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Gaudêncio, J. (2022). Interculturalidade no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 31(67), 325–340. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/14029>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12ª ed.). Editorial Gedisa.
- Graça, R. S. F. (2015). Tradução cultural e política em Homi Bhabha: Recepção de A Tarefa do Tradutor de Walter Benjamin. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2(27), 96–113. <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v2i27p96-113>
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade. In T. Silva. (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103–133). Vozes.
- Hall, S. (2016). Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. *Matrizes*, 10(3), 47–58. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v10i3p47-58>
- Kastrup, V. (2019). A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Revista Polis e Psique*, 9(spe.), 99–106. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.97450>
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 263–280. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>
- Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In R. Macedo, D. Galeffi, & A. Pimentel. (Orgs.), *Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa* (pp 75–126). EDUFBA.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico* (B. Orofino, Trad.). Cortez.

- Menezes, A. K., Di Chiara, S., Rangel, J. P., Pelacani, B., Stortti, M., & Sánchez, C. (2019). Educação ambiental desde el sur: Da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In B. Monteiro, D. Dutra, S. Cassiani, C. Sánchez, & R. Oliveira (Orgs.), *Decolonialidades na educação em ciências* (pp. 63–79). Editora Livraria da Física.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2013). Pedagogia decolonial y educación antirracista e intercultural en Brasil. In C. Walsh (Org.), *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.* (pp. 275–305). Ediciones ABYA-YALA.
- Pym, A. (2014). Cultural translation. In A. Pym (Ed.), *Exploring translation theories. Second Edition* (pp. 138–158). Routledge/Taylor and Francis.
- Queiroz, H. (17–22 de julho, 2011). *Antropófago e Nhengaçu Verdeamarelo: dois manifestos em busca da identidade nacional brasileira*. XXVI Simpósio Nacional de História — ANPUH, São Paulo, São Paulo. [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308167440\\_ARQUIVO\\_ArtigoAhpuh2011\(2\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308167440_ARQUIVO_ArtigoAhpuh2011(2).pdf)
- Reigota, M. (2011). *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. Cortez.
- Retondar, A. (2008). Hibridismo cultural: ¿clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini. *Sociológica*, 23(67), 33–49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n67/v23n67a3.pdf>
- Sahlins, M. O. (1997). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte I). *Mana*, 3(1), 41–73. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>
- Sánchez Molano, J. G. (2020). *Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinos de ciências insurgentes* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia). Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32840>
- Sánchez Molano, J. G., & Almeida, R. O. de. (2022). Tecituras Ambientais: inspirações epistemológicas e axiológicas para educações insurgentes. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 24, e38389. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021240118>
- Santos, B. de S. (2004). O futuro do Fórum social mundial: o trabalho da tradução. *OSAL DEBATES — Observatorio Social de América Latina*, 5(15), 77–90. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110308113027/8sousasantos15.pdf>
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO LIBROS.
- Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. de S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23–73). Almedina-CES.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce — Extensión Universitaria.

- Santos, B. de S. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur* (L. Mosconi, Trad.). CLACSO LIBROS/Centro de Estudos Sociais – CES.
- Santos, B. de S., & Meneses M. P. (2009). Introdução. In B. de S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 9–21). Almedina-CES.
- Southerland, S. (2000). Epistemic universalism and the shortcomings of curricular multicultural science education. *Science & Education*, 9, 289–307. <https://doi.org/10.1023/A:1008676109903>
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 5–15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In C. Walsh (Org.), *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II.* (pp. 17–49). Ediciones ABYA-YALA. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (T. T. da Silva, & D. Batista, Trads.) Artes Médicas.
- Zibechi, R. (2015). *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas.* Consequência.

 **Javier Giovanni Sánchez Molano**

Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia, Brasil  
jagiosamo2010@hotmail.com

 **Rosiléia Oliveira de Almeida**

Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia, Brasil  
roalmeida@ufba.br

**Editor Responsable**

Suzani Cassiani

---

**Manifiesto de Atención a las Buenas Prácticas Científicas y de ausencia de conflicto de interés**

Los autores declaran haber tenido cuidados éticos a lo largo del desarrollo de la investigación y no tener conflicto de interés o relaciones personales que puedan haber influenciado el trabajo que se relata en el texto.

---