

Pedagogías decoloniales del agua: invitaciones para hacer mundo negros, indígenas y negre/agro indígenas



Fikile Nxumalo

Universidad de Toronto, Canadá
f.nxumalo@utoronto.ca

post(s)

vol. 9, p. 90 - 103, 2023

Universidad San Francisco de Quito, Ecuador

ISSN: 1390-9797

ISSN-E: 2631-2670

Periodicidad: Anual

posts@usfq.edu.ec

Recepción: 30 Junio 2023

Aprobación: 01 Julio 2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3123>

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/271/2713015017/>

Resumen: En este artículo, comparto historias cotidianas de encuentros pedagógicos de jóvenes con el agua. Comparto estas historias como ilustraciones de pedagogías que acogen a los jóvenes en relaciones de cuidado con la vida más que humana. Me centro en el potencial decolonial de estos encuentros pedagógicos en relación con lo que activan para la construcción de mundos negros, indígenas y negre/afro-indígenas.

Resumen: En este artículo, comparto historias cotidianas de encuentros pedagógicos de jóvenes con el agua. Comparto estas historias como ilustraciones de pedagogías que acogen a los jóvenes en relaciones de cuidado con la vida más que humana. Me centro en el potencial decolonial de estos encuentros pedagógicos en relación con lo que activan para la construcción de mundos negros, indígenas y negre/afro-indígenas.

Abstract: In this paper, I share everyday stories of young people's pedagogical encounters with water. I share these stories as illustrations of pedagogies that welcome young people into caring relationships with more-than-human life. I focus on the decolonial potential of these pedagogical encounters in relation to what they activate for Black, Indigenous and Black-Indigenous world making.

Abstract: In this paper, I share everyday stories of young people's pedagogical encounters with water. I share these stories as illustrations of pedagogies that welcome young people into caring relationships with more-than-human life. I focus on the decolonial potential of these pedagogical

encounters in relation to what they activate for Black, Indigenous and Black-Indigenous world making.

Introducción

En este artículo comparto historias de encuentros pedagógicos de jóvenes con el agua. Presento estas historias como ilustraciones de pedagogías que dan la bienvenida a los jóvenes a relaciones afectuosas con una vida más que humana. Pero, ¿por qué importan las formas en que los jóvenes son invitadas a relacionarse con temas más que humanos? En mi trabajo paso mucho tiempo con jóvenes y educadores en encuentros cotidianos basados en lugares específicos. Una orientación importante de este trabajo, pedagógica

y conceptualmente, es tratar de descubrir cómo sería aprender *con* el lugar y sus habitantes más que humanos, de maneras que alteren las herencias coloniales antinegras. Estas herencias incluyen el excepcionalismo humano euro-occidental, que se manifiesta de innumerables formas en la educación basada en lugares, incluso como una comprensión normalizada del mundo natural como algo intrínsecamente separado e incluso menor que los humanos (Bang *et al.*, 2014; Nxumalo, 2019). Esta separación aparece, por ejemplo, cuando la naturaleza se describe como un sitio silencioso, mudo, para

la creación de significado por parte de jóvenes estudiantes y su respectiva progresión universalizada del desarrollo cognitivo, físico y socioemocional (Nxumalo, 2019; Taylor, 2017). Esto no quiere decir que no haya importantes beneficios derivados de los encuentros pedagógicos con el mundo natural. Sin embargo, me preocupan dos temas clave que están interconectados y surgen del enfoque dominante en los resultados del desarrollo infantil.

Primero, es que los enfoques centrados en el ser humano para aprender sobre el medio ambiente y lo que este puede hacer por los estudiantes refuerzan las visiones colonizadoras y extractivas del mundo. Estos puntos de vista son extractivos porque la naturaleza se valora principalmente por cómo puede beneficiar a ciertos humanos. Si bien las lecciones sobre gestión ambiental que enseñan activamente a los estudiantes a proteger el medio ambiente pueden ser un antídoto contra el extractivismo, siguen siendo colonizadoras si mantienen una visión de la naturaleza como un objeto pasivo que está bajo el cuidado y la protección de los seres humanos (Taylor, 2017). También son colonizadoras porque borran a los pueblos indígenas, los territorios y las relaciones inherentemente recíprocas de los pueblos indígenas con la tierra (Cajete, 2000). Como explican Bang y Marin (2015, p. 531), la universalización de una relación bifurcada entre la <<cultura humana>> y la <<naturaleza-no-humana>> <<tiende a estructurar el aprendizaje de maneras que restringen las experiencias y las formas posibles de agencia, identidades y relaciones>>.

La segunda preocupación es que, si bien existe evidencia convincente de relaciones positivas entre el aprendizaje de los estudiantes al aire libre y los resultados de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional (ver Chawla, 2015, para una revisión), el enfoque limitado en los resultados de desarrollo universalizados perpetúa

las visiones deficitarias de niños y jóvenes de condiciones marginadas. Pérez y Saavedra (2017, p. 6) describen esto como una «mentalidad de talla única, basada en la imagen del niño blanco, monolingüe, varón, heterosexual, [que] no solo desaprueba la diversidad sino que también estigmatiza a niños de color a través de discursos de subdesarrollo y bajo rendimiento». Traído a contextos de educación ambiental, esto se muestra, por ejemplo, a través de programas al aire libre dirigidos a jóvenes socioeconómica y racialmente marginadas que se enfocan de forma limitada en obtener resultados como una alimentación saludable y mejores

puntajes en las pruebas (Cairns, 2018). Vincular las normas de desarrollo universalizadas con el aprendizaje sobre el mundo más que humano también deja intactas las construcciones coloniales anti-negras y las visiones de la naturaleza pura e idílica concebidas por los colonos (en lugar de entendimientos de las relaciones naturaleza-cultura), a las que pertenecen «naturalmente» los niños blancos y privilegiados. Para otros, particularmente para la infancia negra, que siempre está vista como si estuviera fuera de un estado de infancia e inocencia, las conexiones con lo más que humano se construyen a través de la hipervigilancia, de los discursos de salvación y la eliminación de las relaciones negras con la tierra (Bernstein, 2011; Cecire, 2015). No sorprende, entonces, que para muchos niños negres, las experiencias cotidianas del mundo más que humano permanezcan suturadas a las geografías anti-negras que continúan restringiendo la vida negra de innumerables maneras, tanto dentro como fuera de los contextos escolares (Nxumalo, 2019; Nxumalo y Cedillo, 2017; Nxumalo y Ross, 2019).

En el resto de este artículo, compartiré tres historias cortas de aprendizajes con agua que ilustran individual y colectivamente formas decoloniales de dar la bienvenida a los jóvenes a una relación con lo más que humano. Estas historias se cuentan como un antídoto contra las herencias anti-negras y coloniales que acabo de describir. Estas son historias de lugar, lo que quiere decir que están inherentemente atadas a los lugares donde están situadas. Por lo tanto, en vez de ofrecerlas como prácticas a seguir, comparto estas historias para resaltar las

formas en que el dar la bienvenida a los demás es importante pedagógicamente, como un *ethos* para vivir bien con otros seres humanos y más que humanos, dentro y más allá de los espacios educativos. En particular, me gustaría invitar a los lectores a pensar en pedagogías de reciprocidad, relacionalidad, y atestiguar

y testimoniar con relación a su necesidad como un *ethos* para los futuros negros, indígenas y negre/afro-indígenas (Nxumalo, 2018b, 2019; Nxumalo y Berg, 2020).

Pedagogías de la reciprocidad

A lo largo de los cinco días del encuentro de verano organizado por ancianos de Coahuiltecan, en la zona central de Texas, el agua es una presencia afectiva que nos acoge en el espacio. Siguiendo los escalones que conducen al escenario del gran salón donde pasamos durante los eventos del encuentro, se ha construido

un altar comunitario. En medio del calor abrasador del verano de Texas, gran parte de este encuentro se realiza en el salón junto al altar. El agua descansa sobre

una manta tejida en un gran recipiente blanco en el centro del altar, rodeada de hermosos obsequios cuidadosamente colocados, que incluyen tallas de tortugas, un tambor, caracolas, una calabaza y cascabeles. Un día antes del encuentro, ancianos de la comunidad coahuilteca y educadores de Ajehuac Yana recogieron el agua en una ceremonia, en el manantial de San Marcos, que es sagrado para los pueblos coahuiltecos.

El encuentro descrito en esta narración es organizado por ancianos de Coahuiltecan en San Marcos, Texas, y reúne a más de 30 jóvenes de 5 a 12 años, la mayoría latines e indígenas, para aprender conocimientos indígenas en formas que apuntan a activar modos relacionales de aprendizaje con las tierras y aguas del centro de Texas. Gran parte de lo que se enseña, aprende y *(re)recuerda* no puede ni debe describirse completamente aquí y no me corresponde a mí contar- lo. Cuento esta historia, y las historias que siguen, desde una perspectiva parcial (Collins, 2004; Haraway, 1988) situada dentro de responsabilidades éticas particulares hacia las personas, las tierras y las aguas. Estas relaciones de lugar incluyen también las que conllevan haber migrado recientemente a territorio Yana Wana¹ y acarrear unos conocimientos sobre tierra y agua aprendidos en mi infancia

y juventud en Eswatini (Nxumalo y Villanueva, 2020a). También es importante mencionar que estoy contando estas historias como una investigadora negra, africana, perteneciente al clan Ndwandwe, que ha sido invitada a este encuentro coahuiltecano. Como testigo participante de las pedagogías de la reciprocidad, la relacionalidad y la reconfiguración de las presencias que cuento en este ensayo, mi narración está moldeada por estas y otras relaciones temporales, espaciales, corporizadas, y por responsabilidades hacia las personas y los lugares.

El altar comunitario al agua y las prácticas colectivas que han resultado en su creación se pueden contar como una historia de

bienvenida simultáneamente visual, espiritual, material y encarnada. Es importante destacar que el altar, su creación y cuidado durante toda la semana son todos profundamente pedagógicos. Previamente al inicio de las actividades de aprendizaje, todos los que ingresan

al espacio, incluyéndome a mí, somos invitades, a través de la presencia del altar, a testimoniar y aprender que la acogida incluye acciones de cuidado recíproco. La palabra recíproco es crítica aquí. El agua tiene muchos roles poderosos en este espacio: como presencia acogedora, viva y afectiva, como maestra, como esté- tica... y más. En este lugar se nos recuerda que no podemos dejar de apreciar lo que el agua hace por nosotros. Es decir, soy testigo del altar y su creación como una enseñanza poderosa de que ser bienvenide en el lugar y el espacio es un acto político que conlleva responsabilidades.

En el contexto de este encuentro, les participantes no solo somos recibidos en el espacio físico del escenario: se nos da la bienvenida a la relación con Yana Wana, que significa el espíritu del agua y es el topónimo coahuiltecano de las tierras y aguas del centro de Texas en las que estamos reunidos. La relación con Yana Wana conlleva responsabilidades de múltiples escalas, que vienen con la bienveni- da y los propósitos particulares de este encuentro de una semana. Estas respon- sabilidades incluyen actos de cuidado que se materializan en la conservación y el mantenimiento de este altar comunitario. Otra responsabilidad está bellamente expresada por una de las niñas:

El agua es vida, le encanta escucharnos cantar su nombre Yana Wana.

Esta responsabilidad también proviene de lecciones que enseñan a les niños so- bre las razones por las cuales el agua necesita protección. Por ejemplo, para una sesión, un organizador comunitario enseña sobre la amenaza que representa un oleoducto que se planea construir en la región para los acuíferos. Ajehuac Yana es uno de estos acuíferos, fuente vital de agua limpia. Posteriormente, les niños dedi- can tiempo a escribir y dibujar sus respuestas a las enseñanzas. Un niño escribe:

Porque somos agua, soy un río. Porque somos flores, estoy vivo.

Existe el riesgo de que las respuestas de les niños a las pedagogías de reciprocidad que he ilustrado anteriormente se vean a través de una lente que reinscribe la idealización de las relaciones de les niños con el mundo más que humano (Nxumalo, 2019). A pesar de eso, las comparto aquí para mostrar que el aprendizaje de la reciprocidad se puede promulgar a través de actos creativos, alegres, protectores y solidarios como asuntos de justicia climática y acción decolonial.

Pedagogías de la relacionalidad

En el tercer día del encuentro, estudiantes y personas dedicadas a la educación y a la investigación estamos invitadas a participar en una ceremonia del agua. Nos

reunimos en un círculo grande; en el centro, María Rocha, anciana coahuilteca y cofundadora del encuentro, se sienta frente a un recipiente de agua del manantial sagrado que está en el altar comunitario. Junto al agua hay un popoxcomitl con copal ardiendo. Mientras cantamos una canción a Yana Wana acompañada de tambores, la señora Rocha nos invita a pasar al círculo en parejas. Nos invita

a pasar una copa vacía sobre el copal y llenarla cuidadosamente con un poco de esa agua que ha estado en el centro del altar. Al salir del círculo, cada participante coloca un frasco lleno de agua en el altar comunitario, que permanecerá ahí hasta el último día, luego cada quien podrá llevarse uno a casa. Esta ceremonia del agua encarna la relacionalidad de múltiples maneras.

La relacionalidad entre los participantes se (re)genera y amplifica cada vez que nos reunimos en un círculo para recibir enseñanzas, como las de esta ceremonia. Dicha relacionalidad también se genera a través del trabajo colectivo de cantar a Yana Wana y llenar los frascos de agua para cada persona, sin saber con cuál de los frascos terminaremos al final del encuentro. Pablo Montes, uno de los educadores y mi colaborador de investigación, describe esta relacionalidad como regalos: regalos de agua sagrada y regalos de bendiciones colectivas que se llevarán en el agua a la casa de todes cuando se

vayan. En esta historia, entonces, la relacionalidad nunca ocurre solo entre humanos, sino también entre la vida humana y la vida más que humana. Como práctica pedagógica, esta ceremonia es una invitación a las enseñanzas de la interconexión espiritual, afectiva y encarnada con el agua. Me pregunto: ¿qué se podría provocar en múltiples contextos educativos al pensar con pedagogías de relacionalidad que den la bienvenida a los jóvenes a aprender con/sobre lo más que humano a través de la interconexión, en lugar de tratarlo como objeto separado del conocimiento humano y la creación de significado? La separación normalizada y el privilegio de ciertos humanos sobre los más que humanos, también conocido como antropocentrismo, están íntimamente ligados a la precariedad ecológica y sustentados por las condiciones coloniales capitalistas raciales (Nishime y Williams, 2018; Vergès, 2017). Como Bang *et al.* (2014, p. 44) señalan,

...tomar el antropocentrismo como un camino de desarrollo universal privilegia las relaciones coloniales con la tierra, reinscribe el antropocentrismo al construir la tierra como un escenario de fondo

inanimado o intrascendente para la actividad humana privilegiada y permite la dislocación humana de la tierra

Me parece urgente encontrar formas de interrumpir el antropocentrismo en la educación como parte del trabajo de construcción de mundos decoloniales para las generaciones actuales y futuras.

Las pedagogías de relacionalidad con jóvenes pueden darse de múltiples formas (Nxumalo y Villanueva, 2020a, 2020b). En el transcurso del encuentro de verano, los niños aprenden cantos para y sobre el agua como fuente de vida. Escuchan historias sobre la colonialidad de la frontera entre Texas y México. Crean arte y escriben poesía sobre lo que están aprendiendo. Aprenden danzas que honran

a la tierra, al agua y a todos los seres vivos. Aprenden que los ingredientes de las plantas nativas para el té que beben a la hora de la merienda son regalos de medicina para sus cuerpos, entregados por la tierra y el agua. Aprenden expresiones de gratitud por el té que beben y la comida que comen, gratitud que enseña que sus cuerpos humanos y la vida más que humana son inseparables. Aprenden y recrean una historia de la creación coahuilteca que contiene muchas enseñanzas, entre ellas, la de las aguas de Ajehuac Yana como parientes sagradas y la del origen de vida según los coahuiltecanes. Las pedagogías que he nombrado aquí son intencionales y planificadas. Al mismo tiempo, no se trata de una transmisión pasiva de conocimientos. Al contrario, las pedagogías son relacionales, interactivas y afectivas: están abiertas a lo que emerge en los encuentros entre los niños, el lugar, los materiales y los educadores (Nxumalo, Vintimilla y Nelson, 2018). Vivimos muchos ejemplos de esto a lo largo de la semana, donde la invitación pedagógica lleva a una trayectoria inesperada, como en respuesta a la pregunta de un niño, cuando el tamborileo y el canto invitan al movimiento espontáneo,

y cuando un niño mira a través del bote con fondo de cristal en un recorrido por Ajehuac Yana y recuerda algo que conecta este lugar con la historia de creación del pueblo coahuilteca.

Pedagogías de ser testigo y dar testimonio

Para esta narración, me desplazo del encuentro de verano a otro escenario educativo en las tierras de Yana Wana, a una pequeña escuela independiente

en los suburbios de lo que actualmente se conoce como Austin, Texas. En esta escuela, mi trabajo como investigadora-pedagoga se centró en profundizar los compromisos entre los planes de estudio y las pedagogías al aire libre en un jardín de infantes. El enfoque

particular de esta investigación colectiva se centró en las relaciones de les niñes con un arroyo que bordea la escuela, donde pasábamos tiempo semanalmente. Con mi colaboradora, Marleen Villanueva, quien es parte de la Miakan-Garza Band of Coahuiltecan, y Libby Berg, maestra de jardín de infantes, escribimos sobre nuestros encuentros pedagógicos con el arroyo, centrándonos en su potencial para una educación anticolonial sobre el cambio climático que esté en sintonía con los afectos de les niñes e invite a las expresiones creativas de relacionalidad, así como a formas de educación que tengan en cuenta los territorios y vidas indígenas (Nxumalo y Berg, 2020; Nxumalo y Villanueva, 2020a, 2020b). Aquí, quiero extender este trabajo narrando nuestros

encuentros pedagógicos como espacios de posibilidad para subvertir los discursos anti-negros a los que me referí anteriormente en este artículo, donde las relaciones de la infancia negra con el mundo más que humano se construyen a través de marcos de salvación deficitarios.

Simone² es una de las dos niñas negras en la clase de jardín de infantes. Al documentar nuestros encuentros pedagógicos semanales en el arroyo, a menudo escribo sobre ella, prestando atención a las preguntas que hace y a sus expresiones creativas. Escribo sobre las formas en que el arroyo y los árboles y plantas particulares a lo largo del lecho del arroyo están en relación con Simone y sus formas de estar con. Sus múltiples formas de estar con este lugar incluyen un deseo improvisado de traer su paraguas y agacharse en las aguas del arroyo mientras hablamos sobre las últimas inundaciones en Austin. También incluyen dejarse caer en mi regazo cuando todes nos sentamos junto al arroyo para escuchar a

su maestra, la profesora Libby, hacer una lectura en voz alta. Un día en particular, la recuerdo sentada en mi regazo mientras escuchábamos *The Water Walker*, un libro sobre la abuela anishinaabekwe Josephine Mandamin, y sus revolucionarias caminatas por la protección del agua. En más de una ocasión, el árbol que cuelga sobre el arroyo le hace señas a Simone, y ella se sube a él, haciéndose pasar por un pájaro en un nido; por lo general, uno de sus amigos se unirá a ella. Simone se emociona cuando Marleen nos enseña una canción coahuilteca para cantarle al riachuelo. Después, Simone recuerda esta canción y la canta o tararea cuando estamos en el arroyo. Cuando tenemos invitades para nuestras lecciones sobre el riachuelo, como les estudiantes de doctorado que vienen a ayudarnos a analizar el agua, Simone es la primera en ofrecerse como voluntaria para recolectar muestras y realizar una prueba; su entusiasmo es contagioso y otros niñes también claman por un turno. Después de fuertes lluvias, el arroyo se llena de agua, y tenemos que encontrar formas de cruzar sin mojar nuestras botas. A menudo es Simone quien

nos guía, haciéndonos cruzar caminando a lo largo de una rama y sobre rocas, y dando un salto rápido.

Llamo a estas historias cotidianas de los encuentros de Simone pedagogías de atestiguar y testimoniar. Estas pedagogías de atestiguar y testimoniar de la tribu creek son modos pequeños pero importantes de confrontar la anti-negritud en contextos educativos ambientales y los silencios sobre temas de raza en discursos ambientales más amplios (Karera, 2019; Nxumalo, 2018b). La anti-negritud en la educación ambiental opera tanto de manera sutil como abierta. Como sugerí anteriormente en este artículo, la anti-negritud impregna la suposición de que los niños negres carecen de relaciones con el mundo más que humano (Nxumalo y Ross, 2019). La anti-negritud también funciona cuando la exposición educativa a la naturaleza se considera principalmente como una forma de corregir las brechas de rendimiento académico o el comportamiento de las infancias negras (Nxumalo, 2018a). Además, la falta de una educación ambiental sostenida y que responda socioculturalmente es una forma de creación de conocimiento que mantiene y normaliza el borrado de las geografías y las historias de las relaciones negras con la naturaleza (Finney, 2014; Nxumalo, 2019).

Al subvertir la anti-negritud, las pedagogías de atestiguar y testimoniar buscan formas en las que los niños negres puedan ser invitadas a relacionarse con lo más que humano. Tales invitaciones pueden ser explícitas, dadas a través de un plan de estudios que narra las relaciones negras con la naturaleza. Como sugieren las historias que he compartido, estas invitaciones también pueden ocurrir simplemente proporcionando el espacio para que se expresen sus curiosidades; esto resuena con lo que Silin (2017, p. 94) describió como prácticas de esperar y

ser testigo como resistencia a la «marcha implacable de lo lineal» en la educación de la primera infancia. Al igual que con la historia que compartí de algunos de los encuentros de Simone, esto incluye garantizar que las prácticas de creación de lugares y relaciones de los niños negres con el mundo más que humano puedan nutrirse, hacerse visibles y tomarse en serio. Si bien tales pedagogías están enfocadas en el aprendizaje que ocurre entre los niños, los educadores y los lugares

a través del currículo emergente y planificado, no se interesan en los resultados de desarrollo normados estrictamente. Pues tales resultados pondrían en primer plano una comprensión del aprendizaje según expectativas predeterminadas y universalizadas para todos los niños. Tal comprensión significaría, por ejemplo, centrarse en el aprendizaje científico que ocurrió cuando Simone aprendió sobre los contaminantes del agua del arroyo y luego vincular sus capacidades al plan de estudios obligatorio del jardín de infantes de Texas.

Si bien no se trata aquí de descartar tal aprendizaje, las pedagogías de atestiguar y testimoniar están más interesadas en abrir espacios para que les niños negres se relacionen con lo más que humano como activaciones necesarias de mundos más vivibles y justos. Las particularidades de estas activaciones no se pueden conocer de antemano ni ser capturadas en los confines restrictivos de las normas de desarrollo. Inspiradas en los feminismos negros, tales pedagogías se niegan

a aceptar los confines de la anti-negritud y sus formaciones deshumanizantes (Collins, 2004; Tarpley, 1995). Dicho de otra manera, estas pedagogías están interesadas en las formas en que la disrupción de la excepcionalidad humana en la educación infantil no haga desaparecer la importancia de las vidas negras y otras vidas humanas subyugadas (Nxumalo y Vintimilla, 2020). Las pedagogías de testificar/testimoniar ponen atención a geografías de la vida negra que no

pueden ser contenidas por la anti-negritud. Estas geografías negras incluyen prácticas espacializadas de fugitividad, relacionalidad, creatividad y resistencia, como expresiones transmodales y encarnadas de un gozoso *ser con un lugar, hacer lugar. pertenecer al lugar* (Finney, 2014; Hawthorne, 2019; King, 2019; McKittrick, 2011). También es intencional que haya compartido ejemplos del aprendizaje de Simone con relación a los saberes relacionales indígenas.

Veo una necesidad imperativa de crear invitaciones pedagógicas para que los pueblos negros, indígenas y negre/afro-indígenas estén en relación. Nuestros futuros liberadores están íntimamente conectados y, como afirman Habtom y Scribe (2020), debemos encontrar formas de co-conspirar para crear futuros decoloniales, incluso dentro de contextos educativos. Es importante señalar que, así como las pedagogías de la reciprocidad y la relacionalidad rechazan el romance seductor y colonizador de la naturaleza separada y pura, las pedagogías del testimonio-testigo no buscan reformar la inocencia infantil y sus formaciones raciales y coloniales (Bernstein, 2011; Templeton y Cheruvu, 2020). Por el contrario, las pedagogías de atestiguar y testimoniar afirman las relaciones de lugar de las infancias negras en resistencia a la anti-negritud, como formas de expresión (micro)política.

Escribo este artículo en medio de una intensificación de la violencia contra las personas negras en Canadá y los Estados Unidos, incluido otro doloroso recordatorio de que las personas negras están marcadas como no pertenecientes a la naturaleza (Scott, 2020). Tanto la pandemia global como las protestas anti-racismo están llenas de un potencial transformador al romper radicalmente, en múltiples niveles, con los sistemas y prácticas actuales que, bajo el capitalismo racial, han

normalizado la anti-negritud, el individualismo y modos insostenibles de vivir con el mundo natural. Roy (2020), por ejemplo, utilizó la metáfora de un portal para describir el potencial del momento actual para imaginar y representar nuevos mundos esperanzadores, justos y más habitables. Como uno de los muchos modos que se necesitan con urgencia para responder al momento actual en la educación de la primera infancia, tal vez les educadores puedan buscar activamente formas de invitar a les niños negres a aprender con el mundo más que humano, y atestiguar y testificar de sus formas brillantes de creación de lugares relacionales.

Pensamientos finales

En este artículo, he compartido tres breves ejemplos de encuentros pedagógicos como un gesto hacia lo que podría generarse al experimentar la bienvenida y las prácticas de acogida, incluidos los afectos que las acompañan, como eventos más que humanos, donde lo más que humano es una presencia activa y participante. Las historias se cuentan desde un punto de vista que reconoce que los

encuentros pedagógicos cotidianos con el lugar, incluidos los que promulgan la bienvenida, siempre ocurren dentro de las condiciones interconectadas del colonialismo, la anti-negritud y la precariedad ambiental. Por lo tanto, desde mi perspectiva, dar la bienvenida a les demás y ser bienvenide a una pedagogía y un plan de estudios adaptados al lugar siempre es tenso y requiere un compromiso con la complejidad y la tensión. Las historias son una entrada a tal compromiso, si van acompañadas de preguntas críticas sobre el dónde, quién, qué y por qué de ciertas historias. Estos cuestionamientos pueden incluir preguntarse: ¿cómo

¿Qué nuevas narrativas pedagógicas podrían emerger cuando los actos de bienvenida se encuentran como inherentemente políticos? ¿Cómo puede verse en mi propio contexto educativo promulgar, presenciar y narrar pedagogías acogedoras que rechazan explícitamente la colonialidad y la anti-negritud? **post(s)**

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a Pablo Montes, que trabajó en el encuentro de verano, por leer y dar retroalimentación en un borrador de este ensayo.

Referencias

- Bang, M., Curley, L., Kessel, A., Marin, A., y Suzokovich, E. (2014). Muskrat theories, tobacco in the streets, and living Chicago as Indigenous lands. *Environmental Education Research*, 20(1), 37-55.
- Bang, M., y Marin, A. (2015). Nature–culture constructs in science learning: Human/non-human agency and intentionality. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 530-544.
- Bernstein, R. (2011). *Racial innocence: Performing American childhood and race from slavery to civil rights*. New York University Press.
- Cairns, K. (2018). Beyond magic carrots: Garden pedagogies and the rhetoric of effects. *Harvard Educational Review*, 88(4), 516-537.
- Cajete, G. (2000). *Native science: Natural laws of interdependence*. Clear Light Publishers.
- Cecire, N. (2015). Environmental innocence and slow violence. *Women's Studies Quarterly*, 43(1-2), 164-180
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452
- Collins, P. H. (2004). Comment on Hekman's "Truth and method: Feminist standpoint theory revisited": Where's the power? En S. Harding (Ed.), *Feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 247-254). Routledge.
- Collins, P. H. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*.
- Finney, C. (2014). *Black faces, white spaces: Reimagining the relationship of African Americans to the great outdoors*. University of North Carolina Press
- Habtom, S., y Scribe, M. (2020, junio 2). To breathe together: Co-conspirators for decolonial futures. Yellowhead Institute. <https://yellowheadinstitute.org/2020/06/02/to-breathe-together/>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599

- Hawthorne, C. (2019). Black matters are spatial matters: Black geographies for the twenty-first century. *Geography Compass*, 13(11), e12468. <https://doi.org/10.1111/gec3.12468>
- Karera, A. (2019). Blackness and the pitfalls of Anthropocene ethics. *Critical Philosophy of Race*, 7(1), 32-56.
- King, T. L. (2019). *The Black shoals: Offshore formations of Black and Native studies*. Duke University Press.
- McKittrick, K. (2011). On plantations, prisons, and a black sense of place. *Social & Cultural Geography*, 12(8), 947-963.
- Nishime, L., y Williams, K. (Eds.). (2018). *Racial ecologies*. University of Washington Press.
- Nxumalo, F. (2018a, Diciembre 24). How climate change education is hurting the environment. *The Hill*. <https://thehill.com/opinion/energy-environment/422720-how-climate-change-education-is-hurting-the-environment>
- Nxumalo, F. (2018b). Situating Indigenous and Black childhoods in the Anthropocene. En A. Cutter- Mackenzie, K. Malone, y E. Barratt Hacking (Eds.), *International research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_37-2
- Nxumalo, F. (2019). *Decolonizing place in early childhood education*. Routledge.
- Nxumalo, F., y Berg, L. (2020). Conversations on climate change pedagogies in a Central Texas kinder- garten classroom. En J. A. Henderson & A. Drewes (Eds.), *Teaching climate change in the United States* (pp. 44-57). Routledge.
- Nxumalo, F., y Cedillo, S. (2017). Decolonizing 'place' in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99-112.
- Nxumalo, F., y Ross, K. M. (2019). Envisioning Black space in environmental education for young children. *Race Ethnicity & Education*, 22(4), 502-524.
- Nxumalo, F., y Villanueva, M. (2020a). Listening to water: Situated dialogues between Black, Indigenous and Black-Indigenous feminisms. En C. Taylor, C. Hughes, y J. Ulmer (Eds.), *Transdisciplinary feminist research practices: Innovations in theory, method and practice* (pp. 59-75). Routledge.

- Nxumalo, F., y Villanueva, M. (2020b). (Re)storying water: Decolonial pedagogies of relational affect with young children. En B. Dernikos, N. Lesko, S. D. McCall, y A. Niccolini (Eds.), *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies* (pp. 209-228). Routledge.
- Nxumalo, F., y Vintimilla, C. D. (2020). Explorations of the tensions and potentials of de-centering the human in early childhood education research. *Equity & Excellence in Education*, 53(3), 271-275.
- Nxumalo, F., Vintimilla, C. D., y Nelson, N. (2018). Pedagogical gatherings in early childhood education: Mapping interferences in emergent curriculum. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 433-453.
- Pérez, M. S., y Saavedra, C. M. (2017). A call for onto-epistemological diversity in early childhood education and care: Centering global south conceptualizations of childhood. *Review of Research in Education*, 41, 1-29.
- Roy, A. (2020, Abril 3). The pandemic is a portal. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- Scott, J. (2020, Junio 2). What you should know about Black birders. *The Conversation*. <https://theconversation.com/what-you-should-know-about-black-birders-139812>
- Silin, J. (2017). Risking hope in a worried world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 91-98.
- Tarpley, N. (Ed.). (1995). *Testimony: Young African-Americans on self-discovery and Black identity*. Beacon Press.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.
- Templeton, T. N., y Cheruvu, R. (2020). Childhood innocence for settler children: Disrupting colonialism and innocence in early childhood curriculum. *The New Educator*, 16(2), 131-148.
- Vergès, F. (2017). Racial Capitalocene. En G. T. Johnson, y A. Lubin (Eds.), *Futures of Black radicalism* (pp. 72-82). Verso.

Notas

1 Nota de la traductora: Yana Wana es el nombre indígena para el agua utilizado en la zona central de Texas

2 Seudónimo

Información adicional

Cómo citar: Nxumalo, F. (2023). Pedagogías decoloniales del agua: invitaciones para hacer mundos negros, indígenas y negre/afro-indígenas (Trad. Anamaría Garzón Mantilla). En post(s), volumen 9 (pp. 90-103). Quito: USFQ PRESS.

Sobre el texto: La versión en inglés de este ensayo, «Decolonial Water Pedagogies: Invitations to Black, Indigenous, and Black-Indigenous World-Making», fue publicada originalmente en 2021, en Bank Street Occasional Paper Series, volumen 2021, No. 45. Welcoming Narratives in Education. Agradecemos profundamente a la autora por permitirnos hacer esta traducción y a Antonio Catrileo por la recomendación.



Disponible en:

[/articulo.oa?id=27130152713015017](#)

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [redalyc.org](#)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Fikile Nxumalo

**Pedagogías decoloniales del agua: invitaciones para
hacer mundo negros, indígenas y negro/agro indígenas**

post(s)

vol. 9, p. 90 - 103, 2023

Universidad San Francisco de Quito, Ecuador

posts@usfq.edu.ec

ISSN: 1390-9797 / **ISSN-E:** 2631-2670

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3123>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**