

## Escuela, lucha y emancipación: en busca de la reconfiguración local en Cazucá, en la periferia de Bogotá, Colombia

### School, Struggle and Emancipation: in Search of Local Reconfiguration in Cazucá, in the Periphery of Bogotá, Colombia

### Escola, luta e emancipação: em busca de reconfiguração local em Cazucá, na periferia de Bogotá, Colômbia

Alfonso Franco, Catalina; Raigoso Contreras, Liliana del Rosario

Catalina Alfonso Franco

calfonso@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto., Colombia

Liliana del Rosario Raigoso Contreras

lraigoso@uniminuto.edu

Ciencias de la Comunicación de la , Colombia

#### Mediaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

ISSN: 1692-5688

ISSN-e: 2590-8057

Periodicidad: Bianaual

vol. 17, núm. 27, 2021

mediaciones@uniminuto.edu

Recepción: 09 Marzo 2021

Aprobación: 29 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/670/6703547008/>

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.371-381>.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Cómo citar: Alfonso Franco, C. y Raigoso Contreras, L. del R. (2021). Escuela, lucha y emancipación: en busca de la reconfiguración de lo local en Cazucá, Bogotá. *Mediaciones* 27(17). Pp. 371-381: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.371-381>.

**Resumen:** Por su procedencia y su residencia en un sector suburbano de la capital colombiana, los jóvenes de Cazucá, comuna 4 del municipio circunvecino de Soacha, enfrentan la estigmatización y el rechazo social, sumados al anclaje a una escuela vertical, representativa de la colonización del saber. El artículo expone las diversas formas de subordinación a las que ellos resisten, con la creación de espacios de empoderamiento que testimonian la vitalidad de la lucha social y la capacidad de transformación desde los bordes. Asimismo, plantea interrogantes alrededor del papel que allí cumple la escuela.

**Palabras clave:** escuela, emancipación, decolonialidad, jóvenes, ciudadanía, Cazucá.

**Abstract:** The young people of Cazucá, commune 4 of the surrounding municipality of Soacha, face stigmatization and social rejection due to their origin and residence in this suburban sector of the Colombian capital, in addition to being tied to a vertical school, representative of the colonization of knowledge. The article exposes the various forms of subordination that they resist, with the creation of spaces of empowerment that testify to the vitality of the social struggle and the capacity for transformation from the margins. It also raises questions about the role of the school.

**Keywords:** School, Emancipation, Decoloniality, Youth, Citizenship, Cazucá.

**Resumo:** Devido à sua origem e residência num sector suburbano da capital colombiana, os jovens de Cazucá, comuna 4 do município vizinho de Soacha, enfrentam a estigmatização e a rejeição social, acrescentada à ancoragem numa escola vertical, representativa da colonização do conhecimento. O artigo expõe as várias formas de subordinação a que resistem, com a criação de espaços de empoderamento que testemunham a vitalidade da luta social e a capacidade de transformação a partir das margens. Levanta também questões sobre o papel da escola.

**Palavras-chave:** escola, emancipação, descolonialidade, jovens, cidadania, Cazucá.

*«Estimados gobiernos, tono sarcástico, dos puntos: les escribo esto desde un mundo que ha perdido el rumbo, porque lo dejaron desnudo y se aseguraron de que no hubiese futuro, ninguno, salvo para alguno de los suyos».*

Letra de rap, de autoría anónima.

## INTRODUCCIÓN: EL CAMINO EMPIEZA

Para iniciar, este texto surge de las realidades palpadas en compañía de treinta y dos estudiantes de octavo grado a undécimo, del Colegio Distrital Luis Carlos Galán, y con los colectivos de jóvenes Cazucarte y Escape, ubicados en Cazucá, Comuna 4 del municipio de Soacha. El proyecto basal del artículo permitió resignificar algunas prácticas cotidianas, desde una perspectiva crítica, atravesadas por lo hegemónico. Siendo así, la mirada decolonial a partir de sus cuatro categorías (ser, saber, poder y naturaleza) permeó este ejercicio investigativo e incidió en la óptica para leer la realidad.

A partir de ello, este artículo reflexiona sobre el rol de las personas en los territorios periféricos anulados e invisibilizados por la hegemonía; y cómo estas personas pueden ser autogestoras de sus procesos de transformación, a pesar de las condiciones sociales del entorno.

Para contextualizar, Cazucá nació en 1970 y fue poblada principalmente por personas y familias de diferentes partes del país que salieron huyendo de sus territorios por causa de la violencia. Según las cifras oficiales de Soacha, en los más de veinticinco barrios de la comuna 4, viven 70 mil personas, entre ellos 17 mil desplazados por el conflicto con las guerrillas.

El asentamiento se dio a través de procesos de invasión por los cuales familias de todo tipo se instalaron en la periferia o en «la lomita» como cariñosamente la llaman, porque este es el espacio que les fue asignado por el sistema-mundo, lo cual responde a la situación no sólo del país sino a un problema evidente en toda Latinoamérica, principalmente en la década del setenta, como bien lo explica Zibechi (2012):

Los pueblos y sectores sociales ninguneados fueron saliendo del subsuelo de forma casi abrupta en los años 70: indios comuneros amazónicos que vieron sus territorios invadidos por multinacionales petroleras; indios esclavizados en las haciendas que saltaron las cercas para re-crear comunidades; campesinos que perdieron sus tierras por la modernización promovida por la revolución verde; migrantes urbanos que poblaron las barriadas periféricas construyendo otra ciudad más allá de la ciudad colonial (p. 3).

Por tanto, Cazucá es un lugar de disputa y conflicto, no sólo por su génesis sino por las relaciones sociales que se entretajan entre sus habitantes y el Estado, que aparentemente, en muchos casos, ha preferido ignorar las necesidades de la comunidad y dejarla a un lado. Por esto, su ley es la de la sobrevivencia, la del barrio, la de la calle, la del más fuerte; convirtiendo el territorio en una micro-ciudad que ha establecido sus propias reglas más allá de las que el Estado propone.

Con el tiempo, el asentamiento de personas que tuvieron que acomodarse a una realidad distinta — la de la ciudad — generó un enorme mercado de trabajo informal o formal pero con muy baja remuneración, ejercidos por personas invisibles para el Estado, que tuvieron que dejar sus condiciones de vida por otras que no precisamente los privilegiaban, sino que, por el contrario los deshumanizaban, en la medida en que los ponían en un territorio que no conocían, obligados a la lucha por subsistir, lo que implica que, desde sus inicios, la comuna de Cazucá ha tenido un alto nivel de marginalidad: «en Soacha, en 2005 el 67 % de la población vivía en condiciones de pobreza» (García, 2017).

## SIENDO Y NO SIENDO... TODO AL MISMO TIEMPO

Huir implica desarraigo, dejar de ser no por deseo propio, dejar de ser en un territorio para tratar de ser en otro, dejar de ser sin la garantía de volver a ser lo que se era, situación que lleva a repensar las raíces. Es así como la historia de Cazucá es la negación de la historia, pues inicia con una población desarraigada, proveniente en su mayoría de otros lugares del país y conformada por quienes tomaron o compraron un espacio en una invasión, que con el tiempo se convirtió en una de las comunas más grandes de Soacha. García (2017) explica que «según datos del censo experimental llevado a cabo en 2005, [...] La Comuna 4, a la que pertenece Altos de Cazucá contaría con 63.308 habitantes, la segunda más poblada del Municipio».

Dentro de esas 63 mil personas están los jóvenes con quienes se trabajó: jóvenes que constantemente se enfrentan a la colonialidad del ser que les ha sido impuesta a partir de la discriminación de una sociedad que los margina por causa del territorio que habitan.

En ese sentido, Quijano (2007) cuenta cómo la organización de clases fue tomada de la botánica:

Los que estudiaban y debatían la sociedad de la Europa centro-nórdica, a fines del siglo XVIII y a comienzos del XIX, aplicaron la misma perspectiva a las gentes, y encontraron que era posible clasificarlas también a partir de sus características más constantes, en especial por su lugar en la estructura social de riqueza y pobreza, mando y obediencia (p. 111)

A partir de esa clasificación se configuran las relaciones sociales y, en cierto modo, la forma de ver y verse en el mundo, para justificar la idea de raza, más allá del color de la piel y que legitima el dualismo de la superioridad e inferioridad que genera, a su vez, un modo de organización que fragmenta la sociedad a través de jerarquías impuestas, y que incide, según Grosfoguel (2006) «en la división internacional del trabajo y del sistema patriarcal global» (p. 26).

Entonces, en ese sistema patriarcal, el ser es relegado y deshumanizado para trasladarlo a la fuerza laboral que el sistema exige y que, sin importar las seis horas diarias de Transmilenio (sistema de transporte público) que muchas personas deben soportar para llegar a trabajar en distintos lugares en la ciudad, queda en evidencia lo que se dice en forma coloquial: «Soacha es un dormitorio», porque ¿qué vida es no tener tiempo para compartir con las familias o para descansar? Pero si no hay tiempo para disfrutar, quizás mucho menos para saber...

## SABER HACIENDO, SABER CONSTRUYENDO

Se ha escuchado de forma naturalizada que para ser hay que saber; relación que resulta porque, desde la Colonia, tanto el ser como el saber han estado atravesados por la hegemonía occidental —básicamente europea y norteamericana—, que ha establecido qué es lo «culto» y qué lo «inculto», propio del pensamiento dualista que ha determinado también la diferenciación entre conocimientos y saberes, estos últimos asociados con el folklore. Además, los procesos de desarrollo legitiman el conocimiento de Occidente, como lo menciona Arturo Escobar (como se citó en Castro-Gómez y Grosfoguel 2007):

Esto se puede observar claramente en los discursos desarrollistas que surgieron como una forma de conocimiento 'científico' durante los últimos sesenta años. Este conocimiento privilegió a 'Occidente' como modelo de desarrollo. El discurso desarrollista ofrece una receta colonial de cómo imitar a 'Occidente' (p. 20).

Y es bajo esta fórmula que el discurso del desarrollo ha permeado tanto las formas del ser como las del saber, privilegiando un ejercicio de intervención más que de construcción colectiva de saberes. Pero, de otra parte, la universidad no ha estado ajena a esta realidad y, de alguna manera, sus formas de construir conocimiento han estado ligadas a los parámetros occidentales impuestos. No obstante, el reto ahora debe ser generar diálogos que permitan la construcción de comunidad, lo que desde la perspectiva de Castro-Gómez (2007) se puede lograr a partir de la decolonización del conocimiento:

¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? De acuerdo con lo dicho hasta el momento, la respuesta no puede ser sino una: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento*. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento (p.88).

Siendo así, esto fue precisamente lo que se hizo con los jóvenes con los que se trabajó en este proyecto, ya que se partió de sus saberes para entender la realidad que los atraviesa, y cómo esa realidad les ayuda a construir conocimiento, dejando de lado la obsesión por el punto cero para centrarse en el conocimiento que se crea desde la experiencia y desde la periferia.

Por ello, se tomó como fundamento metodológico la propuesta de la investigación-acción, participativa (IAP) construida por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, en favor de una investigación que se involucra y se transforma en un diálogo interepistémico, un proceso que «contamina» y resignifica el sentido de hacer «ciencia».

En ese sentido, lo que se buscó con la investigación es que los jóvenes reconocieran su realidad y buscaran alternativas para transformarla, detrás de sus sueños y, en alguna medida, haciéndolos realidad. Por eso, en palabras de Castro-Gómez (2007) lo que se buscó fue ir más allá, sin desconocer el camino que ellos habían recorrido:

Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que *negarlas*, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que esta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un *pensamiento integrativo* en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista (p.90).

De esta manera, el saber se construye desde el hacer, desde la práctica, desde el contacto con lo otro que ha sido desconocido pero que es realmente importante, enlazando el pensamiento tradicional con las formas otras de pensar que también construyen conocimiento. Es una tarea ardua, pero muchos en ella están.

## EL PODER PARA PODER

En esta investigación se encontraron formas de ser, de saber y de poder; es muy interesante pensarse el poder desde la periferia. «Poder» significa muchas cosas: por un lado, es un verbo que indica la acción de tener la capacidad de hacer algo; y, por otro, representa el peldaño más importante de la jerarquía eurocéntrica en la que se desenvuelve la sociedad, ya que tener el poder en ocasiones significa disponer de otros, manejarlos de alguna manera, y también invisibilizarlos.

Aníbal Quijano (2007) cuenta cómo con la «constitución de América Latina [...], el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder» (p. 94).

Un patrón que se erige desde los lugares de enunciación que desencadena relaciones sociales subyugadas al lugar desde el cual se enuncia, generando la invisibilidad de lugares *otros* que normalmente están asignados a las periferias; lo que significa que quienes habitan estos territorios están aparentemente condenados al silencio. Acallar se convierte entonces en un acto violento que los poderosos usan para demostrar que su fuerza y verdad están por encima; lo cual legitima una supuesta superioridad moral de donde se sostiene la guerra para que los fuertes tengan el permiso colectivo de dominar a los débiles, porque en el mundo de los fuertes lo frágil debe ser dominado. Por ello, la lógica del poder de centro es la lógica de la dominación, ya que son los más fuertes quienes determinan quién es el bueno y quién el malo; el sabio o el neófito; el superior o el inferior; lo masculino y lo femenino; lo racional y lo irracional; el fomento de binarismos formulados bajo una verdad absolutista que requiere de mecanismos de control, para que las periferias no descubran que

los verdaderos valores del poder están en los frágiles y, por tanto, en esas mismas periferias, ellas son la raíz de la influencia del poder sutil.

Para Teun van Dijk (1999) «[...] controlar las mentes de la gente es el otro medio fundamental para reproducir el dominio y la hegemonía» (p. 28), porque «una vez que somos capaces de influenciar las creencias sociales de un grupo, podemos controlar indirectamente las acciones de sus miembros. Este es el núcleo de la reproducción del poder y la base de la definición de la hegemonía» (p. 31).

De esta manera, el poder hegemónico crea un discurso de bienestar basado en soluciones que no se sostienen en el tiempo, generando, como lo llama Walsh (2012), una apariencia de inclusión que solo quiere acallar la insurgencia. Lamentablemente, Cazucá está altamente intervenida por organizaciones —en su mayoría no gubernamentales— que han generado una relación de asistencialismo con sus habitantes, acostumbrados por aquellas a recibir soluciones cortoplacistas, lo cual neutraliza los cuestionamientos profundos que debería hacer la comunidad sobre sus conflictos.

Por ello, la fuerza de la corropolítica radica en la necesidad de la encarnación de la situación política del sujeto independientemente de su contexto, con la ingeniosa precisión de generar intersecciones que posibiliten puntos de encuentro entre distintas identidades, porque precisamente las perspectivas sociales desde la corropolítica van más allá de la idea de raza. Es aquí donde los jóvenes habitantes de Cazucá se revisten como sujetos y actores políticos, para que en el plano central de la corropolítica busquen vías que les permitan pensar una y otra vez rutas para su liberación (Quijano, 2007). Una de esas vías fue esta investigación, ya que les permitió tener miradas críticas desde distintos ángulos, lo que enriquece y alienta la emancipación para su propia transformación y la de quienes vienen.

## LA FUERZA DE LA NATURALEZA, LA FUERZA DESDE LO LOCAL

La interculturalidad crítica ofrece la posibilidad de repensarse, de asumir diálogos que permitan configurar los territorios de formas *otras*. Un ejemplo de ello es el proyecto Cazucarte: un colectivo de jóvenes que, a través del arte, específicamente del grafiti, pretende cambiar los imaginarios sobre su territorio, usando los muros que lo delimitan como lienzos en donde expresan su sentir y su forma de percibir el entorno, en oposición a los modelos impuestos por la hegemonía. Como lo argumenta Walsh (2012):

Acabar con el Estado aún colonial y el modelo neoliberal, es trazar y asumir iniciativas que pasan de la resistencia a la insurgencia, es decir, de la posición defensiva a procesos de carácter propositivo y ofensivo que pretenden in-surgir y reconstruir (p. 69).

Se puede decir que lo que hacen los jóvenes es insurgente, entendiendo la insurgencia no desde las armas, como lo ha contado la historia, sino como una forma de mostrar la inconformidad frente a las condiciones sociales en las que se vive. Además, ellos rompen los esquemas de lo socialmente establecido para su territorio, porque en vez de dedicarse a actividades delictivas —una realidad para muchos jóvenes de Cazucá—, eligieron sentar su voz de protesta con lo que más les gusta: pintar.

Otro colectivo social de la zona es Escape, más de una década trabajando con niños y jóvenes, para alejarlos de la violencia y las drogas a través de actividades lúdicas, como talleres de canto, baile, música y deportes. Escape gestionó la construcción de una biblioteca y dos salones lúdicos que sirven como espacio para los talleres. No obstante, cuando los niños crecen no siempre pueden eludir la realidad que el mercado les ha asignado: salir del colegio y «ponerse a trabajar en lo que salga».

Habría que mencionar también que el trabajo de Escape es incansable y que muchos de los jóvenes beneficiados por sus talleres han encontrado una alternativa de vida que les permite entender y leer el contexto de una forma distinta, que los lleva a cuestionar su realidad y su entorno, generando en ellos inquietudes que les hacen pensar que los sueños sí son posibles de alcanzar.

En ese sentido, se puede afirmar que tanto Cazucarte como Escape se valen de su relación con el entorno, y es ese conocimiento (que se puede llamar local) lo que les ha permitido de alguna manera influir las prácticas cotidianas de niños, niñas y jóvenes.

Hobart e Ingold (como se citó en Escobar, 2000) afirman que:

[...] tratar el conocimiento como ‘una actividad práctica, situada, constituida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes’, es decir, al asumir que el conocimiento local funciona más a través de un conjunto de prácticas que dependiendo de un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto (p. 72).

Teniendo en cuenta lo anterior, lo que estos colectivos evidencian es que las transformaciones sociales también se logran desde la periferia. Sin embargo, esto solo es posible con ciudadanías críticas y empoderadas de lo local que comprendan y quieran incidir en su territorio, haciendo un ejercicio que permita volver de lo global a lo local, pues es en esos lugares donde se conjuga la cultura, la naturaleza y las interacciones humanas más cotidianas.

## UNA REFLEXIÓN QUE NOS ACERCA A UN POSIBLE FINAL

Para Zibechi (2007):

Es necesario pensarse una escuela distinta que permita la construcción de ciudadanías de alta intensidad que generen, dentro de sus tantas posibilidades, la germinación de movimientos sociales. Son estos últimos los que abren escenarios de emancipación vitales para garantizar unas sociedades *otras*, capaces de contrarrestar el poder neoliberal, dado que la escuela occidental, pensada como aliada del Estado, se centra en transmitir valores anclados a la individualidad, una característica propia y representativa del poder neoliberal. En ese sentido, la escuela se convierte en un espacio estratégico de reflexión para que los jóvenes piensen su territorio, lo lean críticamente y lo deconstruyan.

Para Zibechi (2007):

En muchos barrios pobres de las grandes ciudades, como sucede hace tiempo en las remotas comunidades rurales, la escuela es la única presencia del Estado. No es, por cierto, una presencia neutra. En no pocas ocasiones, la presencia estatal crea fisuras y divisiones en las comunidades; en otros, transmite valores alejados de las culturas populares y de los pueblos originarios, facilitando la difusión de valores y actitudes individualistas que empujan con el modelo neoliberal. De todos modos, la lucha por la escuela ha sido, y es, una lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos (p. 29).

Es por ello que proyectos, como el que se refiere, se adhieren a la lucha por el reconocimiento de saberes *otros* que van más allá de una escuela instrumentalista en la que no se tienen en cuenta ni siquiera las voces, la cotidianidad ni, por ende, mucho menos la realidad de los mismos estudiantes. Siendo así, un avance significativo fue generar procesos de reflexión en torno al territorio y a sus conflictos, lo que evidencia que desde la escuela es posible crear diálogos que permitan construir nuevas formas de lucha enraizadas en defender lo popular, sinónimo de lo invisible.

Por tanto, la escuela debe ser un espacio de desestructuración del poder hegemónico capaz de transformar las relaciones verticales y propender por la horizontalidad. Por ello, para Zibechi (2007):

La educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en las relaciones sociales; el resultado dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores (pp. 31-32).

De esta manera, propender por un espacio educativo abierto, alejado de la competitividad y la rivalidad, permite entender que las relaciones sociales que se generan en la escuela deben ser desde la horizontalidad, pues con ello sería posible al menos garantizar el hecho de situar y reconocer sus conocimientos, dándoles

valor y visibilidad; lo que impactaría inmediatamente la capacidad de ellos mismos de creer que lo que saben, piensan y dicen es importante y valioso.

Entonces, la escuela en Cazucá se convierte en un escenario que facilita la lucha y la resistencia; y, por ende, la posibilidad de construir, entre todos y para todos, un proyecto de vida pensado desde adentro y no desde las lógicas del mercado. En la perspectiva de Zibechi (2005):

No es la lucha lo que cambia el mundo; pero sigue siendo necesario luchar. Sobre todo, cuando nace un mundo nuevo y hay que defenderlo, evitar que las fuerzas de la destrucción — tanto las militares como las del mercado — lo aniquilen. Pero la lucha ya no será aparato para luchar, que termina pesando como una loza sobre el proyecto de emancipación, sino múltiples formas de hacer y de pensar que se ramifican en todas las direcciones posibles. Defender el mundo nuevo implica expandirlo, profundizarlo, enriquecerlo, a la vez que protegerlo evitando que la lógica del sistema lo contamine (pp. 11).

La escuela sigue teniendo el reto de generar espacios de resistencia en donde, a través de la lucha y la autogestión de sus conflictos, se empodere a los jóvenes ciudadanos de la importancia de la transformación para que empiecen a crear e impulsar este tipo de procesos.

Ahora bien, es necesario repensar los ejercicios de investigación que se adelantan desde la academia, y cómo los mismos pueden incidir en las condiciones de vida de los más vulnerables, situando sus conocimientos y reconociéndolos, dándoles visibilidad y la capacidad de creer en la importancia de lo que dicen; lo cual va de la mano con la propuesta de Grosfoguel (2006):

La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder en la producción del conocimiento y en los diseños globales imperiales hace un llamado a nuevos lugares institucionales y no institucionales desde los cuales lo subalterno puede hablar y ser escuchado (p. 38).

Y es en ese espacio de expresión de lo subalterno desde donde se generan nuevos lugares de enunciación que resultan bastante significativos, a través de los cuales la investigación social se nutre. El reto es pasar de los dualismos que se han impuesto desde la colonia, que no permitían distinguir diversas vertientes, y que por el contrario obligaban a estar a uno u otro lado de la línea. En palabras de Grosfoguel (2006):

Durante los últimos 510 años del “sistema mundo europeo/euroamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial” pasamos del “cristianízate o te disparo” del siglo XVI al “civilízate o te disparo” del siglo XIX, al “desarróllate o te disparo” del siglo XX, al “neoliberalízate o te disparo” de finales del mismo siglo y al “democratízate o te disparo” de comienzos del XXI. Sin respeto ni reconocimiento a las formas de democracia indígenas, africanas, islámica u otras no europeas (p. 41).

Finalmente, Cazucá (una comuna construida desde la informalidad y desde el miedo para quienes no la habitan, por la inseguridad que domina sus calles) se convierte en un escenario que, desde la perspectiva de Arturo Escobar, genera procesos significativos de resistencia en donde a través de la autogestión de sus problemáticas se empodera a los ciudadanos de sus procesos de transformación; siendo sus habitantes — regularmente los más jóvenes — los que empiezan a generar e impulsar este tipo de procesos, buscando además de romper con los estigmas, espacios de visibilización de sus conflictos. De esta manera, confluyen nuevas formas de entender el ser, el saber, el poder y, por ende, la naturaleza, porque, como dice Zibechi (2007), «la emancipación no admite recetas ni modelos, es un proceso siempre inacabado que hay que experimentar por uno mismo» (p. 33).

## REFERENCIAS

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 68-87) CLACSO.
- García, R. (2017, 14 al 17 de noviembre). *Altos de Cazucá: paradigma del conflicto armado en Colombia* [ponencia]. XXII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública. Madrid, España [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5\\_uibd.nsf/A06CDF76E72D2ABB05258264006FE61D/\\$FILE/garcirod.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/A06CDF76E72D2ABB05258264006FE61D/$FILE/garcirod.pdf)
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la Economía Política. *Tabula Rasa*. (4), 17-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-125). Siglo del Hombre Editores.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/E1%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74. <http://www.compitecuador.org/wpcontent/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>
- Zibechi, R. (2005). *Genealogía de la revuelta, argentina: la sociedad en movimiento*. Ikiniano elkarte.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América latina en movimiento*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zibechi, R. (2012, 20 de noviembre). *Movimientos sociales y acción colectiva en América Latina*, [sesión de conferencia]. Bilbao, España. <http://fundacionbetiko.org/wp-content/uploads/2013/03/Zibechi-Raul-Articulo-anuario-2012.pdf>