

ducidas y reproducidas en la actualidad por el poder patriarcal-machista, realidad de convergencia vital entre mujeres de todas las culturas y pertenencias. Aunado a la apuesta intercultural permite a la vez superar las miradas y saberes occidentales considerados por el poder como los únicos saberes válidos vigentes y posibles. Interculturalidad y género resultan por tanto, herramientas importantes para pensar las alternativas en la situación de fragmentación y aislamiento de culturas, civilizaciones y saberes que conviven yuxtapuestos y generalmente en oposición.

Descolonización

En Latinoamérica el desafío sociotransformador en el siglo XXI no se reduce a la cuestión blanco-indios; va mucho más allá. Llama a abrir las miradas, las conciencias, a admitir y mixturar miradas, conciencias y saberes de occidente con los saberes preexistentes. No se trata de contraponer la visión de clase (propia del capitalismo) versus la de indígenas o afros, sino de deconstruir saberes heredados y avanzar hacia la reconstrucción de un (nuevo) saber interarticulado, que se mueva en una interseccionalidad construida por todos y todas, hombres y mujeres de culturas diversas, conformando un nuevo saber, basado en la convivencia visible e interactuante de saberes diversos, sin subsumirlos entre sí, sino en diálogo horizontal permanente. En este sentido resulta un gran paso incorporar la interculturalidad de saberes en género, por ejemplo, porque la dimensión de género, en el caso de las mujeres indígenas, ha estado ausente de los estudios y saberes de antropología, sociología y feminismos y es vital incorporarla; como a otras.

Las prácticas populares producen vida y conocimientos. Las mujeres y los hombres toman conciencia de las injusticias de género, clase y raza desde su cultura y su modo de vida y sus prácticas de resistencia y luchas sociales. Así lo muestran y demuestran las innumerables historias de luchadores de movimientos sociales y comunitarios de este continente.

Veamos un ejemplo: Hablando con Marcelo Pereira, dirigente piquetero del barrio San José, en La Matanza, comentaba reflexionando acerca de su experiencia: "A este movimiento me trae mi madre, mi esposa. Yo era muy crítico, viviéndolo fue como cambié de parecer y empecé a profundizar lo que es este movimiento.

“Una vez vengo de afuera, del Norte con una camioneta que había ido a probar, justo era el fin de octubre, cuando se iniciaba el corte de la Ruta 3 de los seis días... Yo sabía que mi esposa y mi mamá estaban en el movimiento, pero nada más. Cuando me entero del corte, y sabía que mi mamá estaba en la CCC, zapateaba, echaba chispas pensando en lo que pasaría, en querer saber dónde estarían ella, mi mujer y mi hijo...

“Pisé el acelerador, de 160 Km por hora no bajaba, pensaba cómo me iba a encontrar a mi familia. Con mi pareja iba a ser un desastre el encuentro porque yo venía enojadísimo, mal... no veía la necesidad. Yo era bastante agresivo con mi pareja y venía decidido a llevarla a casa a trompadas, pues los problemas los resolvía siempre a trompadas, con mi pareja con mis amigos...

“Al llegar allá, me metí al piquete con camioneta y todo: me encuentro a mi señora toda negra, llena del hollín de las gomas quemadas, pero también estaba mi madre, mi cuñada, mis vecinos y amigos que se criaron junto conmigo. Me quedé asombrado al ver a toda mi familia, a todos esos chicos, a mis vecinos, mis amigos, me quedé paralizado. Me integré al piquete de inmediato, durante los días que duró, trabajé de día y de noche iba para el piquete, hacía las guardias de seguridad, lo que fuera.

“He cambiado muchísimo, he aprendido en la discusión con mis compañeros, haciendo análisis; el movimiento también me enseñó a cambiar sobre todo el comportamiento violento hacia mi esposa, mi familia; poco a poco uno va tomando medidas, va cambiando.” (Rauber 2003)

Ocurre también con mucha frecuencia que las mujeres luchan, participan, se organizan y protagonizan su historia, pero todavía ven a la vida familiar y los roles allí adjudicados a hombres y mujeres como algo divorciado de lo social; no han logrado – no es algo que se logre individualmente ni al margen del diálogo con los hombres y de la participación en el propio proceso de transformación –, penetrar con fuerza el ámbito privado y los paradigmas de relación hombre-mujer, y no solo en lo que hace a la relación de ellas con sus maridos sino, en primer lugar, respecto a ellas mismas.

“Una piquetera tiene que poder con todo – señala María Angélica, con 42 años y cuatro hijos –, en cualquier momentito voy a mi casa, lavo la ropa y limpio un poquito, pero sería lindo que mi marido me apoyara. El me tira la bronca, pero se va a acostumbrar porque yo no lo abandono ni a él ni a mis hijos.” (Merchán 2002)

Las mujeres piqueteras no se incorporan a la lucha con el objetivo de buscar la liberación de la mujer o la igualdad de oportunidades; no se reconocen a sí mismas como feministas; se incorporan a la lucha a partir del papel que les toca cumplir –entienden ellas – cuando el marido queda desempleado o abandona el hogar, con el paradigma de su identidad como madres y esposas; muchas de ellas – al igual que las luchadoras de República Dominicana, de Brasil, de México, y otros lugares –, añoran tener un marido que las atienda y las cuide – a ellas y a sus hijos. Es a partir de esta realidad causal acerca de su incorporación social y política, que puede producirse y se produce, de hecho, el cuestionamiento a la relación de género establecida culturalmente y reproducida desde el poder, y el crecimiento y desarrollo de la mujer como sujeto pleno de la transformación social.

En otras realidades, repasar el levantamiento indígena de Chiapas implica pensar en el proceso de toma de conciencia de sus integrantes acerca de su realidad. Este se construyó en años de práctica de educación popular como herramienta de apoyo para transformar las condiciones de vida, que significó – a la vez –, la construcción de alternativas para la vida. A veces, suele pensarse en el levantamiento de Chiapas como algo mágico y momentáneo, y se ignora precisamente los años de incubamiento de la rebelión, aunque obviamente nadie se la propusiera de antemano. Las comunidades eclesiales de base y su labor educativa basada en la lectura popular de la Biblia, es decir, en la reflexión de la realidad del medio social en que viven los feligreses a partir de la reinterpretación actualizada de párrafos bíblicos, abrió el camino al pensamiento propio y al espíritu crítico de los pobladores acerca de su modo (excluido) de vida. El desarrollo de los grupos, profundizando los análisis y la construcción de propuestas nutridos también con las herramientas metodológicas de la educación popular, hizo que el despertar al mundo político fuera generalizado y amplio. Entre sus protagonistas “nuevos” cabe destacar la participación de la mujer, centro de la familia y de la vida comunitaria, que irrumpió como protagonista del mundo (“público”) de las comunidades (diferenciación prácticamente inexistente en ese medio) y se decidió a participar activamente en el EZLN a favor de la comunidad, de la familia, de sus hijos y de la vida. Adelantaron con su gesta lo que nutre hoy la declaración de la I Cumbre Continental de Mujeres Indígenas: “Siendo las mujeres portadoras, trasmisoras de la identidad, generadoras y criadoras de la

vida, ejes de las familias y la sociedad en complementariedad con los varones, unimos nuestros vientres al vientre de la madre tierra para parir los nuevos tiempos, en la que en diversos países de Latinoamérica millones de empobrecidos por el sistema neoliberal levantan su voz para decir BASTA a la opresión, explotación y saqueo de nuestras riquezas, por lo que nos unimos a las luchas libertarias que han sido desplegadas a lo largo y ancho de nuestro continente” (Minga Informativa de Movimientos Sociales 31 Mayo 2009).

Igualmente vale referenciar la experiencia del Movimiento sin Tierras, de Brasil: “El MST nos enseña a todos: partidos, movimientos, intelectuales, a todos. Ellos han hecho carne en su movimiento aquel principio del Che Guevara y de los cristianos militantes que es predicar (educar) con el ejemplo. Y predicar (educan) con el ejemplo. Al evocarlos, emerge una de las grandes fortalezas del legado del Che: su fuerza ética. “Porque él no dijo “hagan la revolución”, sino que la hizo; no dijo “dejen y vayan”, sino “vamos”. Retomando su legado, el gran impacto político, ideológico y cultural del MST está en la fuerza de su realidad.

Sus militantes han hecho de la pedagogía, en primer lugar en el sentido de la pedagogía pura – digamos de la educación, de la formación de los miembros del MST – de las clases, de la alfabetización, la formación política, un elemento fundamental. En su empeño ellos cubren desde el jardín de infantes hasta los niveles universitarios. Tienen toda la membresía preparada y en preparación permanente. Es el único movimiento de América Latina que hace esto: construye futuro palmo a palmo desde el presente apostando a lo máspreciado: los hombres y las mujeres que lo harán. Muchos partidos de izquierda que se auto-titulan de vanguardia, no tienen una práctica sistemática sostenida de educación y formación política y educación básica general de su militancia. En segundo lugar, y por eso digo la pedagogía del ejemplo en una doble dimensión, no solamente consideran parte del proceso educativo a la formación como tal, sino que la articulan a las prácticas concretas, haciendo de la prédica del ejemplo la máxima pedagógica mayor y primera. Y así ocurre también en lo que hace a la perspectiva de equidad de género: se busca incorporarla a los debates, reflexiones y prácticas de la organización como así también hacerla realidad en campamentos y en la vida familiar. Sin embargo, es una lucha permanente porque en un mundo hegemónicamente marcado por el machismo, es imposible pensar que la lucha, en este sentido, ha con-

cluido. Las rémoras discriminatorias y excluyentes pueden asomar una y otra vez si se “baja la guardia”. Por eso en el Movimiento sin tierra, la cuestión de equidad de géneros, se mantiene a la par con los asuntos considerados “importantes”. En esto, como las otras áreas de su quehacer, el MST ha hecho de la pedagogía del ejemplo su baluarte y pilar para la construcción política, de conciencia y organización. Y creo que esa es su fortaleza mayor.”

En el caso de las mujeres indígenas campesinas de Bolivia, concretamente del Movimiento de Mujeres Campesinas “Bartolina Sisa”, la apuesta a la formación de mujeres en todos los órdenes destaca tanto por su empeño como por sus resultados. Ellas han hecho de la organización y la formación de las mujeres un eje central de la organización. Actualmente dos referentes de las Bartolinas, se desempeñan como Ministras: Celima Torrico, es Ministra de Justicia; y Julia Ramos, es Ministra de Desarrollo Rural. Las dos resumen años de empeño para salir de las *reglas de juego* del poder de exclusión patriarcal masculina, combinando luchas en sus comunidades y estudio sistemático.

Para ellas el desafío actual es doble: no solo deben esforzarse por hacer una “buena gestión”; saben que de ellas depende en gran medida abrir las puertas para sus compañeras, desandar el camino de la exclusión y subordinación de las mujeres y construir nuevas formas interculturales también en lo que hace a las interrelaciones sociales hombre-mujer, para aportar al proceso de descolonización y democratización revolucionaria que vive el país.

Similar empeño educativo realizan las mujeres indígenas de Ecuador. Conozco la experiencia de la escuela de formación política de mujeres “Dolores Cacuango”, que dirige la destacada lidereza indígena otavalo Blanca Chancoso. Blanca es una luchadora y referente histórica de la CONAIE. Ha tenido un niño siendo soltera y lo ha asumido con toda la responsabilidad como dirigente social indígena y como madre, buscando que su ejemplo no sirviera de excusa para que las mujeres dijeran: “No se puede”. “Para mí era un reto – señaló Blanca – y tal vez un doble esfuerzo para mi hijo y para mí; tener que aguantar a una madre como yo y yo también tener un esfuerzo de este compromiso para que otras madres, otras mujeres, también pudieran hacer un esfuerzo de estar juntos en este proceso. Porque estos espacios de representación no son para mujeres solas; es para todos. Y si una mujer tiene pareja, si tiene hijos, hay un compromiso mucho mayor

para estar al frente de estos procesos. Pero las mujeres no podemos negarnos a ser madres. Y siendo madres, siendo esposas, siendo mujeres no podemos negarnos a que somos personas; como personas tenemos que desarrollarnos en todos los ámbitos.

“Es un gran esfuerzo. A veces como que uno tiene un cargo de conciencia de si estoy siendo buena madre o mala madre, pero lo cierto es que trato de cumplir la responsabilidad en este nivel. Creo que para muchas compañeras y para los compañeros hombres también hay que exigirnos, de abrir un espacio en el que las mujeres podamos continuar acompañando porque estamos convencidas de este proceso, de buscar un cambio. Pero en conjunto tenemos que buscar espacios que permitan que podamos estar... porque tenemos hijos pequeños y es necesario poder – con ellos – de alguna manera participar.”¹

Este testimonio y los ejemplos mencionados, entre muchos otros que pudieran evocarse, permiten afirmar que *la conciencia* no puede ser *traída* (importada) de afuera; ella se construye y desarrolla desde las propias prácticas, desde la reflexión crítica de las condiciones de vida. La pedagogía que Paulo Freire creó, fundamentó y desarrolló hace ya medio siglo en este continente, resulta un instrumento muy eficaz para tales objetivos. De conjunto, construcción de conciencia a partir de la realidad, e interculturalidad, resultan planteamientos que refuerzan los reclamos hacia la implementación de la *mirada descolonizadora*.

Contraponiéndose a ella, la postura colonialista (y colonizadora), pasa por encima de las diferencias porque excluye – y elimina – a los diferentes para instaurar una sola *civilización legítima*, a la que responde el diseño de los Estados y las legislaciones que los sustentan poniéndolo en concordancia con los intereses economicopolíticos de los poderosos y sus representantes. Para desandar estos caminos en Latinoamérica, la educación para la descolonización resulta vital.

A construirla y lograrla contribuyen:

- Educación popular
- Investigación acción participativa (IAP)
- Historias de vida (con historia oral)
- Construcción de conocimiento colectivo: gestión intercultural del conocimiento

¹ Entrevista realizada por Isabel Rauber en 2003.

La posición de género resulta importante porque – al desnudar – cuestiona las relaciones de poder, permite visibilizar a las mujeres como actoras sociales y políticas plenas, y en tanto tales, rescata, resignifica y potencia sus saberes, capacidades, y su desarrollo como actora política y ciudadana del siglo XXI. Entre las principales tareas para lograrlo, destacan desde las propias mujeres de base, la necesidad de empeñarse en la formación, agregando particularmente, en la formación de competencias interculturales: educación popular, IAP (con compromiso). Este siglo demanda como nunca antes de la capacitación de las mujeres en profesiones y oficios, y en política; rescatar sus saberes y rearticularlos.

Educación popular

Se trata de un posicionamiento y una concepción en la relación poder-saber que articula las condiciones de vida, la práctica que en ella desarrollan los distintos actores y actoras individuales y sociales, y la conciencia que tienen o pueden llegar a tener acerca de ello, si – reflexión crítica mediante – se (re)apropian de su quehacer y desarrollan la conciencia crítica acerca de la realidad en la que viven. Hacer educación popular – nombre que en realidad no hace justicia al contenido de la propuesta que contiene – no es hacer un taller, formar grupos de discusión, ni repartir papeles de colores al inicio de una conferencia para que los presentes pongan allí sus ideas. Estas son técnicas o recursos metodológicos para estimular la participación, pero se puede participar sin estar en el formato taller, ni escribir algún papel. La relación horizontal de saberes no se alcanza poniendo las sillas en forma circular. Ayuda el colocarlas así, sobre todo por la carga visual, pero está demostrado que se puede estar en un círculo y sostener una posición de predominio jerárquico sobre los demás, y se puede estar en una sala dando una conferencia en formato tradicional y sostener diálogos horizontales con los presentes haciéndolos partícipes de la conferencia construida en diálogo. Participar no es una forma de sentarse, ni de hablar, ni un formato de exposición. Paulo Freire da un testimonio sobresaliente de ello al comienzo de su libro “Pedagogía de la esperanza”, cuando se refiere a la participación del señor que estuvo todo el día en silencio en las jornadas educativas.

¿Cuál sería el papel de educación popular en el proceso intercultural de construcción de sujetos: actores y actoras del cambio? En

realidades donde la cultura predominante y dominante ha sido y en gran medida aun es aplastantemente monocultural, la tarea pendiente no se agota en la propuesta de la interculturalidad. Hay que buscar caminos para construir, sobre la base del reconocimiento anterior, canales de intercomunicación, vasos comunicantes y puentes entre las diversas modalidades de existencia sociocultural de las diferentes culturas, descubrir los saberes sumergidos, sistematizar experiencias colectivas a través de las organizaciones (en este caso), (re)construir conocimientos colectivos e interrelacionarlos a los proceso de gestión de las organizaciones. De conjunto, esto apunta a instalar los pilares para una gestión intercultural del conocimientos en (desde y para) las organizaciones sociales, esto es, para la participación horizontal (también en género) en la toma de decisiones.

Se trata de *generar un proceso de abajo hacia arriba*, de la sociedad y sus culturas y modalidades de expresión y gestión de lo público (en sus dimensiones micro, como por ejemplo, el ámbito comunitario), rescatándolas, admitiéndolas y conjugándolas en una nueva dimensión de lo público colectivo compartido-interarticulado. Se trata, en definitiva, de *poner en sintonía* una diversidad de formas y entendimientos y modalidades del *saber hacer* que concurrirán en la conformación de nuevas modalidades y saberes colectivos respecto de *la cosa pública* y su gestión y administración, surgidos del ámbito de los pueblos y construidos con su participación y sabiduría. Son los *saberes populares* fragmentados, rescatados, interarticulados y potenciados como saberes de todos para todos.

Tal es la labor primera de la interculturalidad: es un ámbito (intersticio) que se constituye como tal en el proceso de su construcción sobre la base de la participación de los distintos actores y actoras sociales intervinientes en dicho proceso.

Este proceso de construcción de saberes implica la recuperación y articulación de la memoria histórica (de los pueblos y sus organizaciones), la recuperación de las experiencias mediante la sistematización de las mismas apoyadas en la interrelación de las propuestas metodológicas de la educación popular y la investigación participativa (IAP), y las historias de vida, apelando, fundamentalmente a la historia oral. Resulta particularmente interesante destacar que, para la construcción de caminos hacia y de interculturalidad, el registro y análisis de las narrativas de los sujetos involucrados en el proceso acerca de sus experiencias vitales en lo referente a sus modalidades de vida, su

identidad, sus aspiraciones, sus prácticas de gestión, etcétera, ocupa un lugar muy importante.

Es vital incorporar a los saberes interculturales el caudal cultural familiar, teniendo presente que el conocimiento y la cultura se forman y desarrollan en cada ser humano desde el nacimiento, en el seno de la familia, el hogar y la comunidad donde se vive, es decir, anteceden y exceden a las instituciones escolares.

En todo el proceso, la participación de los individuos, sectores, actores y actrices de las distintas identidades culturales que participan del proceso organizacional, resulta imprescindible.

Las modalidades y profundidad con que se conciba y realice la participación marcarán los alcances, el compromiso, la voluntad y la motivación de todos/as y cada uno/a en el proceso de construcción de conocimientos. Y todo ello redundará en los resultados, es decir, en los saberes colectivos interculturales que constituirán el sostén de la gestión (aplicación, puesta en marcha) intercultural del conocimiento en las organizaciones.

Para el logro de los objetivos mencionados, resulta imprescindible:

- Crear un ambiente de confianzas mutuas entre los y las concurrentes en el proceso formativo pedagógico.
- Romper con la estructura rígida y jerárquica establecida entre saber y poder, y las relaciones de subordinación y dependencia que en relación a ella se establecen.
- Desplegar un marco coherente entre el decir y el hacer.

Un gran baluarte cultural con el que contamos en indo-afro-latinoamérica lo constituye la educación popular y el bagaje metodológico que emana de su concepción acerca de la interarticulación poder /saber, y la posibilidad de alterarlo a partir de revertir la clásica y jerárquica relación educadoreducandos, y de estos con la realidad. La reflexión de los “educandos” acerca de la realidad de sus condiciones de vida es tomada como obligatoria referencia y punto de partida y de llegada (conciencia crítica) del conjunto del proceso educativo, que arroja siempre un nuevo conocimiento construido.

Llevada al terreno de la interculturalidad en el proceso de apertura hacia la construcción de nuevos sujetos y sujetas del conocimiento y el quehacer sociopolítico, la educación popular constituye un

posicionamiento político *sine qua non* para la posibilidad de construcción de las competencias interculturales de interrelación y, consiguientemente, para el desarrollo de procesos de gestión intercultural: reconocer al otro/a, valorizar al otro/a, escuchar y ser escuchados, son claves interculturales para la formación de formadores, en primer lugar, y para la gestación-construcción un nuevo tipo de pensamiento social, y también – donde sea posible, como lo es ahora en Bolivia, por ejemplo –, para la revitalización/transformación de las instituciones a partir de asumir y potenciar su raíz y proyección intercultural.

Investigación participativa (IAP)

La investigación participativa se articula directamente con la educación popular; se asienta conceptualmente en ella. Es la apuesta a la construcción de conocimientos partiendo de los actores (desde abajo), haciendo de los tradicionales objetos “investigados”, co-investigadores de su propia situación. La investigación participativa implica por tanto una interrelación y una intencionalidad común entre sujetos. La IAP no reconoce objetos de investigación, sino terrenos, problemas, temas, búsquedas, que son emprendidas co-participativamente por los investigadores “de afuera” y “de adentro”.

La interculturalidad, la descolonización y la posición de género, requieren de la búsqueda y el rescate/recuperación conceptualizada de los saberes prácticos de los diversos actores/as, y por tanto implican la mediación de investigaciones. En ese sentido, comparten los objetivos con la IAP. De lo que se trata, en definitiva, es de interactuar entre sujetos/as que tienen saberes y experiencias adquiridas/desarrolladas durante años, en tareas de organización de tareas de sobrevivencia en diversos ámbitos, y que tienen por tanto amplios saberes que aportar si son incorporados al proceso protagónicamente y con identidad.

La IAP permite:

- Desarrollar procesos de sistematización de experiencias concretas de experiencias de gestión intercultural, generalmente en ámbitos comunitarios, y/o municipales.

Sobre esa base es posible:

- Identificar colectivamente y/o construir los elementos para la formación de la competencia intercultural. (finalidad de la IAP)
- Desarrollar procesos de devolución de los estudios de las experiencias de capacitación y rescate de saberes femeninos (particularmente) que constituyen verdaderos procesos de formación y/o fortalecimiento de capacidades colectivas.

La tercera conclusión sobre este punto sería:

- La interculturalidad supone, reclama e impone un *profundo cambio cultural de las organizaciones sociales y políticas*, “mixtas” y de mujeres.
- Este cambio cultural comprende la totalidad del proceso: implica el reconocimiento de los saberes no “oficiales”, la resignificación de los saberes femeninos para la vida (y la sociedad), la participación abierta y desde abajo en la gestión colectiva de la organización y sus conocimientos. Modifica por tanto las responsabilidades y papeles tradicionales de todos/as y cada uno/a de los/as integrantes de las organizaciones.
- Se refiere tanto a los saberes y las definiciones “técnicas” (*saber hacer y poder actuar*), como a la formación de aptitudes (competencias) para llevar adelante las transformaciones que reclama la interculturalidad intrínseca a la transformación de identidades varón-mujer construidas milenariamente sobre la base de jerarquías, fracturas y discriminaciones hacia (y entre) las mujeres.

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias se refiere explícitamente al rescate de la historia del funcionamiento de la vida en la comunidad, el barrio, la familia, la organización, al rescate de sus fundamentos filosóficos, y de los resultados concretos en la vida colectiva a través del tiempo o en determinados períodos.

Es esta recuperación la que arroja como resultado máspreciado la reapropiación por parte de la comunidad o colectivo en cuestión, de lo que ellos han producido con sus decisiones, ya que es la mirada a

través de la experiencia; es decir, son las decisiones enriquecidas por la fuerza de la realidad y el empuje de sus dinámicas concretas.

Para realizarlas es vital apelar a las historias de las experiencias de los miembros más antiguos y de los más jóvenes, de hombres y mujeres. Para rescatarlas se apela a la imbricación metodológica de la educación popular, la IAP y la antropología social.

Historias de vida

Resulta de interés en este aspecto destacar el importante lugar que ocupan en esta reconstrucción de los saberes organizacionales, las narrativas de sujetos involucrados en su creación, la reconstrucción oral de sus experiencias vitales en lo referente a sus modalidades de vida, su identidad, sus aspiraciones, sus prácticas de gestión, etcétera. Acerca de los nexos entre su vida pública y privada, organizacional y personal, la de su comunidad, su barrio, su familia, sus hijos, etcétera.

En este caso se apela a las combinaciones articuladas de la IAP, las metodologías de la historia oral, y las propias de la antropología social, necesarias para la recuperación de la memoria histórica individual y colectiva (tradiciones, costumbres y pertenencia, por ejemplo).

Pueden realizarse historias de vida individuales o grupales o incluso de organizaciones y movimientos. En este último caso se trata de un encadenamiento de historias individuales-grupales que es necesario identificar y reconstruir paso a paso durante el proceso de investigación y reconstrucción de la memoria histórica colectiva..

La mayor riqueza se logra al interconectar las historias de vida con los resultados del proceso de la IAP y construir – de conjunto e integradamente – los conceptos y formulación de saberes rescatando y afirmando la interculturalidad de los mismos, es decir, de la organización y su funcionamiento.

Contribución a la articulación y tejido de puentes interculturales

Un segundo momento de la labor investigativa, estaría dado por la identificación de los posibles vasos comunicantes entre las distintas manifestaciones culturales o distintas culturas, contribuyendo a la constitución de redes o madejas interculturales de existencia, comunicación y

funcionamiento organizacional, particularmente en lo que hace a su gestión, administración y proyección social de su actividad.

Re-apropiación colectiva de saberes

A esto se refiere generalmente el proceso de devolución a las organizaciones de los resultados alcanzados en las investigaciones. Proceso de devolución que constituye además, la culminación real del proceso de la IAP, que no es externo a la investigación. Teniendo en cuenta que los participantes de ella son sujetos de investigación, es *natural* que participen también de la elaboración y reflexión que los resultados de la misma implican.

La devolución es parte de las claves del cambio cultural necesario para la gigantesca tarea actual de cara a la construcción de lo intercultural social, base para la formación de nuevas identidades e interrelaciones sociales y políticas varónmujer. La devolución supone la colectivización. Sin ella, habría apropiación de lo colectivo aprehendido por parte de un solo sector o individuo, independientemente de la metodología que se aplique durante el proceso del conocimiento.

No es la metodología la que garantiza la formación de un saber colectivo social, sino el proceso en su conjunto, la coherencia del mismo y la del conjunto de sus protagonistas.

Esto supone:

- Exponer y compartir con los colectivos con los que se ha interactuado durante el proceso de investigación, los aprendizajes y la conformación de saberes colectivos, los saberes adquiridos durante el proceso.
- Someter las conclusiones/definiciones a la discusión del conjunto participante.
- Construir (o reafirmar) los resultados, propuestas conclusiones y saberes de modo colectivo y horizontal.

En virtud de ello, los procesos investigativos-formativos constituyen a la vez procesos prácticos de articulación y construcción de redes del saber y del hacer.

Lo dicho habla claramente de la *fuerte presencia de la ética* como componente genealógico de la posibilidad (y realidad) de la construcción

de estos procesos, saberes, identidades e interrelaciones colectivas interarticuladas y, por tanto, de la posibilidad de transformar las realidades de exclusión y discriminación de las mujeres trabajadoras, pobres urbanas y campesinas, indias, negras y mestizas, a través de la modesta parcela que, en ese gran proceso colectivo, desempeña la construcción de los intersticios interculturales para el empeño estratégico que supone transformar la sociedad actual y construir una nueva civilización humana fundamentada en la equidad de razas, géneros y clases hasta su equiparación en el único calificativo universalmente pleno de género humano.

Bibliografía

- Argibay, M. 2003. Conceptos básicos de multiculturalidad. Hegoa, www.bantaba.ehu.es
- Calfio Montalvo, M. et Velasco, L. F. 2005. Mujeres indígenas en América Latina: Brechas de género o de étnia? Seminario CEPAL, Santiago de Chile.
- Millán, M. 2006. Participación política de mujeres indígenas en América Latina. El movimiento Zapatista en México. Santo Domingo: INSTRAW. <http://www.uninstraw.org/es/biblioteca/gender-governance-and-political-participation/indigenous-womens-political-participation-in-latin-america/download-2.html>
- Knapp, M.L. 1995. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lizarazo M. 2006. Indígena maya, experiencia y trabajo de género. Bogotá: Edición digital. www.flacso.org.ec/docs/ANA_FRANCISCA_PEREZ.pdf
- Macas, L. 2005. La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En: *Pueblos indígenas, estado y democracia*. (Comp) P. Dávalos. Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapMacas.pdf>
- Merchán, C. 2002. La participación de la mujer en la dirección del movimiento de resistencia. Posibilidades y obstáculos actuales. Ponencia presentada al FSM, Porto Alegre. Febrero.
- Malgesini G. y C. Jiménez. 1997, *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Editorial La cueva del oso.
- Minga informativa de los movimientos sociales. 2009. Texto de la *I Cumbre Continental de Mujeres Indígenas*. <http://alainet.org>
- Rauber, I. 1992. *Hijas del sol*. México: Ixoquib. Archivo digital Pasado y Presente XXI.
- . 1997. *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*. Buenos Aires: Ediciones UMA.
- . 1998. *Género y poder*. Buenos Aires: Ediciones UMA.
- . 2003. *La sal en la herida*. Edición digital. www.pasadoypresente21.org.ar
- . 2005. Movimientos sociales, género y alternativas populares en Latinoamérica y El Caribe. *Itinéraires No 77*. Ginebra: Institut universitaire d'études du développement. http://graduateinstitute.ch/webdav/site/genre/shared/Genre_docs/2342_Tra-vauxEtRecherches/Itin%C3%A9raire_Rauber.pdf

Biographies des intervenants

Deepika Bahri

Deepika Bahri est professeure associée au département d'anglais de l'Université de Emory, à Atlanta. Ses recherches portent sur la littérature, la culture et la théorie postcoloniales. Elle a écrit plusieurs articles sur le postcolonialisme dans des journaux et ouvrages. Elle travaille actuellement sur les représentations des Anglo-indiens, les Eurasiens et l'hybridité raciale dans la littérature postcoloniale. Ses recherches s'intéressent également au VIH/SIDA dans les pays en développement. À partir de recherches préliminaires dans ce domaine, elle a écrit un rapport intitulé *AIDS Prevention and Control in Tamil Nadu* pour l'USAID/CDC. Elle a eu son doctorat à Bowling Green State University en 1992 et elle a enseigné à l'Institut de Technologie de Georgie avant de rejoindre le département d'anglais de l'université de Emory en 1995. dpetrag@emory.edu

Bahri, D. 2003. *Native Intelligence: Aesthetics, Politics, and Postcolonial Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bahri, D. and M. Vasudeva. 1996. *Between the Lines: South Asians and Postcoloniality*. Philadelphia: Temple University Press.

Larissa Barbosa

Larissa Barbosa est journaliste et vit en Suisse depuis quatre ans. Après avoir milité auprès du mouvement des radios communautaires et libres d'Amérique latine, elle a fait un Master à l'IUED, Genève. Ses intérêts de recherche portent sur le genre et les migrations internationales, sur les mouvements féministes, les théories de genre et postcoloniales. Elle a été assistante du Pôle genre en 2007-08, et a été sélectionnée pour participer à l'École doctorale romande en études genre (2008-2011).

Larissa.Viana@graduateinstitute.ch

Barbosa, L. 2007. *Estranhos Amores... Corpos Estranhos... Estrangeiros...* Constructions de genre, « race » et différence dans le discours sur le tourisme sexuel au Nordeste brésilien. Mémoire de master. Dir. Dr. Ch. Verschuur. IUED, Genève.

Sarah Bracke

Sarah Bracke est une chercheuse, enseignante, réalisatrice et activiste féministe basée à Bruxelles. Elle a obtenu un doctorat en études des femmes à l'université d'Utrecht en 2004 et est actuellement professeure assistante en sociologie des religions et des cultures à l'Université catholique de Leuven en Belgique. Ses travaux académiques portent sur les questions de modernité, religion et laïcisation; sur la capacité d'action et la subjectivité des femmes; sur la production du savoir et l'épistémologie féministe. Elle explore actuellement le moment « post-laïque » en étudiant de quelle façon les subjectivités féminines croyantes (dans les traditions chrétienne et islamique en Europe) mettent en question les bases laïques de la théorie féministe et sociale. Elle participe au réseau européen transnational NextGENDERation (<http://www.nextgenderation.net>) et au projet de NextGENDERation en Belgique qui vise à mettre en question les privilèges blancs (www.gebrokenwit.be). Elle a été l'une des organisatrices des interventions de NextGENDERation aux fora sociaux européens et de la campagne *Not in our Names*. Elle travaille actuellement sur un essai vidéo, *Pink Camouflage*, sur les intersections de la politique sexuelle avec la guerre contre le terrorisme.

Sarah.Bracke@soc.kuleuven.be

Bracke, S. 2008. *Real Islam in Kazan: Reconfiguring the Modern, Knowledge and Gender*. In *Women and Religion in the West: Challenging Secularization*. (eds.) K. Aune, S. Sharma and G. Vincett. Burlington: Ashgate Publishing Company.

—. 2008. Sur le voile. In *Sexe, race, classe: Pour une épistémologie de la domination*. (ed.) E. Dorlin. Paris: PUF.

—. 2008. Conjugating the Modern/ Religious, Conceptualizing Female Religious Agency: Contours of a "Post-secular" Conjuncture. *Theory, Culture & Society*. 25: 51-67.

—. 2004. Refusing to be the Women's Question. Embodied Practices of a Feminist Intervention at the European Social Forum 2003. NextGENDERation network. *Feminist Review*. 77: 141- 151.

Bracke, S. et R. Andrijasevic. 2003. Venir à la connaissance, venir à la politique. Une réflexion sur des pratiques féministes du réseau NextGENDERation. *Multitudes*. 12: 81-88.

Michel Carton

Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Michel Carton a accompli sa carrière académique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (jusqu'en 2002), et à l'Institut universitaire d'études du développement (IUED) à Genève, qu'il a dirigé de 2004 à 2008. Actuellement il est professeur titulaire et directeur adjoint de l'Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID).

Michel.Carton@graduateinstitute.ch

Carton, M. et J.-B. Meyer. 2006. *La société des savoirs. Trompe l'œil ou perspectives*. Paris: L'Harmattan.

Carton, M. 2002. Savoirs, travail et inégalités: la nouvelle Afrique du Sud au banc d'essai. In *Transformations du travail et croissance économique*. (coord.) B. Lamotte et A. Mounier. Paris: L'Harmattan.

Ochy Curiel

Ochy Curiel est née en République dominicaine et vit actuellement en Colombie. Elle est professeure à l'Universidad Nacional de Colombia et membre active du Groupe d'Études de Genre et du Centre d'Études Sociales de l'Universidad Nacional. Elle est consultante indépendante pour réaliser des recherches et des formations sur les thèmes féministes, antiracistes et lesbioféministes. Elle a réalisé une recherche sur les stratégies politiques de trois groupes de femmes afrodescendantes au Brésil, en Honduras et en République dominicaine (2003-2005).

ochycuriel@yahoo.com

Curiel, O. 2008. Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes. In: *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. (ed.) P. Wade, F. Urrea Giraldo y M. Viveros Vigoya. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

—. 2007. La Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Colonialidad y Biopolítica en América Latina*. Revista *NOMADAS*. N° 26. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Nacional de Colombia.

—. 2007. Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto "mujeres". In *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*, vol. III. (ed.) M. Luísa Femenías. Buenos Aires: Catálogos.

—. 2005. Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas. El dilema de las feministas negras. In *Mujeres Desencadenantes. Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio*, INTEC, República Dominicana.

Janine Dahinden

Anthropologue sociale, professeure d'études transnationales et directrice de la Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS) à l'Université de Neuchâtel, Janine Dahinden est spécialiste des questions de mobilité et de migration, des réseaux sociaux, de l'ethnicité et de la culture, et du genre. Elle est partenaire de l'École doctorale suisse romande en études genre du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

Janine.Dahinden@unine.ch

Dahinden, J. 2008. Deconstructing mythological foundations of ethnic identities and ethnic group formation: Albanian-speaking and new Armenian immigrants in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 34(1): 55-76.

Benelli, N., J. Dahinden, M. Hanselmann, K. Lempen et M. Rosende 2007. Migrations: genre et frontière – frontières de genre. *Nouvelle Questions Féministes*. 26(1): 4-15.

Nomboniso Gasa

Nomboniso Gasa a été la Présidente de la Commission for Gender Equality en Afrique du Sud. Activiste politique contre l'apartheid, elle a été emprisonnée plusieurs fois dont la première fois à l'âge de 14 ans dans l'ancien Bantustan du Transkei, et s'intéresse aux féminismes en Afrique. Elle mène une recherche centrée sur "Ubudoda: The making of a man amongst amaXhosa" au département d'histoire à l'université d'Afrique du Sud. Il s'agit d'une étude féministe sur le processus d'initiation masculine, à partir d'une expérience comparative menée à travers le continent et sur d'autres rites du passage, dont ceux subis par des femmes devins et médiums. Ses précédentes publications ont porté sur le genre, la démocratisation et la transformation politique en Afrique du Sud et au Nigeria (où elle a travaillé pendant plusieurs années). Elle a écrit et publié de nombreux commentaires politiques et sociaux, de nombreux articles sur la culture, l'identité et les questions de développement dans des journaux et revues.

khopoyi@gmail.com

Gasa, N. (ed.) 2006. *Women in South African History: Basus'iimbokodo, Bawel'imilambol They Remove Boulders and Cross Rivers*. Cape Town: Human Science Research Press.

Kaveri Ishwar Haritas

Kaveri I. Haritas est doctorante à l'Institut de hautes études internationales et du développement. Elle est juriste de formation et a travaillé

en Inde sur des projets de réformes politiques et juridiques dans le domaine de l'égalité de genre, la violence domestique et les avortements sélectifs. Elle a travaillé avec diverses organisations, comme le Amba Lawyers Collective, la Karnataka State Commission for Women et UNICEF. Elle participe à l'École doctorale romande en études genre (2008-2011) dans le cadre de laquelle elle a obtenu une bourse de recherche du FNS pour réaliser sa thèse de doctorat, sur le thème de «L'engagement politique des femmes en Inde: les nouveaux paradoxes postcoloniaux de l'égalité des sexes face à la classe et à la caste».

kaveri.haritas@graduateinstitute.ch

Ishwar Haritas, K. 2008. The politics of local political participation in urban India: challenges to poor and minority women's leadership. Mémoire de master. Dir. Prof. I. Milbert, jury Dr. Ch. Verschuur. IHEID, Genève

—. 2008. Poverty and marginalisation: challenges to poor women's substantive leadership in urban India. *Gender and Development*. 16(3).

Kalpana Kannabiran

Kalpana Kannabiran est professeure de sociologie à la Nalsar University of Law, Hyderabad, Inde, et membre fondatrice du collectif de femmes Asmita Resource Centre for Women, où elle coordonne les recherches et la diffusion des connaissances sur les instruments légaux pour les femmes. Elle a dirigé le RC32 (Women in Society) de l'Association internationale de sociologie de 2002 à 2006 et a été secrétaire générale de l'Indian Association for Women's Studies (Association indienne des études de femmes) de 1998 à 2000. Ses domaines de spécialisation sont la sociologie du droit, la jurisprudence et études de genre. Elle a reçu la bourse universitaire Rockefeller Humanist in Residence au Hunter College de la CUNY (1992-1993) et le prix VKRV Rao pour la recherche en sciences sociales dans le domaine des aspects sociaux du droit en 2003, prix attribué par le Conseil indien pour la recherche en sciences sociales et par l'Institut du changement social et économique. Elle contribue ou a contribué aux journaux *Economic and Political Weekly* et *The Hindu* et elle a coécrit de nombreux articles. Elle contribue aussi à la *Routledge International Encyclopaedia on Women* et à *History of Science, Philosophy and Culture in Indian Civilisation*, Volume IX Part 3 (New Delhi: Sage, 2005). Elle a été membre du groupe d'experts de l'Equal Opportunities Commission du Ministère des minorités du Gouvernement de l'Inde (2007-2008).

Kalpana.Kannabiran@gmail.com

- Kannabiran, K. (forthcoming). *Challenging the Rule(s) of Law: Essays on Colonialism, Criminology and Human Rights*. New Delhi: Sage.
- Yural-Davis, N., K. Kannabiran and U. Vieten (eds.). 2006. *The Situated Politics of Belonging*. Sage, London.
- Kannabiran, K. (Ed.). 2005. *The Violence of Normal Times: Essays on Women's Lived Realities*. New Delhi: Women Unlimited in association with Kali for Women.
- Kannabiran, K. and V. Kannabiran (Eds.). 2003. *Muvalur Ramamirthammal's Web of Deceit: Devadasi Reform in Colonial India*. New Delhi: Kali for Women.
- Kannabiran, K. and V. Kannabiran (Eds.). 2002. *De-Eroticizing Assault: Essays on Modesty, Honour and Power*. Calcutta: Stree.

Azadeh Kian-Thiébaud

Azadeh Kian est une sociologue franco-iranienne. Elle est professeure de sociologie à l'Université Paris Diderot-Paris 7 où elle est responsable du Centre de Documentation et de Recherche pour les Études Féministes (CEDREF). Ses principaux thèmes de recherches sont la sociologie politique, les théories du genre, les théories féministes, subalternes et post-coloniales, en Iran, au Proche-Orient et dans le Maghreb. Ses publications ont beaucoup porté sur les changements sociaux et politiques, les rapports sociaux de sexe, les féminismes et les mouvements de femmes en Iran, toujours en rapport avec l'Islam et le contexte socio-politique de ce pays. De 1987 à 1990, elle a enseigné la sociologie politique aux États-Unis (UCLA), puis de 1995 à 1998 à l'Université Paris III et à Université de Paris VIII Saint Denis. Elle est également chercheure depuis 1995 au laboratoire Mondes iranien et indien du CNRS.

Azadeh.Kian@paris7.jussieu.fr

- Kian-Thiébaud, A. 2005. *La République islamique d'Iran: de la maison du Guide à la raison d'État*. Paris: Michalon.
- Kian-Thiébaud, A. (dir.) 2005. Iran: Le régime conforté. *Les cahiers de l'Orient*. 79.
- Kian-Thiébaud, A. et M. Ladier-Fouladi. 2005. *Famille et mutations socio-politiques. L'approche culturaliste à l'épreuve*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Kian-Thiébaud, A. 2002. *Les femmes iraniennes entre islam, État et famille*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- . 1999. *Avoir vingt ans en Iran*. Paris: Alternatives.
- . 1998. *Secularization of Iran: a Doomed Failure? The New Middle Class and the Making of Modern Iran*. Louvain et Paris: Ed. Peeters.