

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica
Año 17, N° 22, Julio – Diciembre 2019
ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019
Informe de investigación
pp. 74 – 96

**CAMINAR HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA:
REFLEXIONES RECIENTES SOBRE EL POTENCIAL
DECOLONIZADOR DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN
ORGANIZACIONES SOCIALES. JUJUY-ARGENTINA**

**WALKING TO AN EMANCIPATORY PEDAGOGY: RECENT
REFLECTIONS ON THE DECOLONIAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL
SPACES IN SOCIAL ORGANIZATIONS. JUJUY-ARGENTINA**

Patricia Evangelina Patagua*
Sabrina Zinger**

Resumen

El presente escrito pretende aportar, al movimiento pedagógico latinoamericano, recientes reflexiones epistémicas y empíricas sobre la vinculación entre espacios educativos alternativos de movimientos populares en Jujuy y los componentes descolonizadores presentes en sus producciones culturales; para, desde esta singularidad, colaborar con el creciente interés sobre el campo de las pedagogías descolonizadoras.

En la primera parte, retomamos tanto nuestra experiencia de trabajo en el ámbito de la universidad como en movimientos populares, centramos la preocupación en cuestionar cómo la mayor parte de la formación académica continúa reproduciendo y reeditando lógicas coloniales y eurocéntricas. Para tal fin, hacemos una crítica a la noción de educación no formal, que, si bien es cuestionada por diversas corrientes, continúa siendo el posicionamiento desde el cual se analiza y actúa más allá de la escuela.

Luego, a partir del reconocimiento de la existencia de marcas de colonialidad y modernidad (Moujan, 2011), recuperamos teórica y empíricamente la noción de espacios educativos, que permite abandonar la división tripartita de la educación para centrarla en la disputa por hegemonía; finalmente, desde allí, revalorizamos las experiencias que, territorializadas en el extremo norte de la Argentina, disputan sentidos educativos a los modelos hegemónicos en tres planos: político-ético, ontológico y epistemológico.

Palabras Claves: descolonización, espacios educativo, modernidad, colonialidad

* Patricia Evangelina Patagua, Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) e investigadora del Consejo Nacional de Ciencias e Innovación tecnológica (CONICET). evangelinapatagua@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3785-4563>

** Sabrina Zinger, Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS), investigadora Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales 2010-SECTER. sabrinazinger@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5744-3043>

Fecha de Recepción: 26 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 06 de junio de 2019

Abstract

This paper pretends to contribute to the Latin American pedagogical movement recent epistemic and empirical reflections about link between alternative educational spaces of popular movements in Jujuy and the decolonizing components present in their cultural productions; from this singularity collaborate with the growing interest in the field of decolonizing pedagogies.

In the first part we return to our work experience in the field of university as in popular movements, we focus on questioning how most of the academic training continues to reproduce and re-edit colonial and Eurocentric logics. To this end we criticize the notion of non-formal education, which, although it is questioned by various currents, continues to be the position from which it is analyzed and acts beyond the school.

Then, after recognizing the existence of brands of coloniality and modernity (Fernández Moujan, 2011) we theoretically and empirically recover the notion of educational spaces, which allows us to leave the tripartite division of education to focus on the dispute over hegemony; from there, and finally we revalue the experiences that, territorialized in the extreme north of Argentina, dispute educational senses to the hegemonic models on three levels: political-ethical, ontological and epistemological.

Keywords: descolonization-educational spaces-modernity-colonity

1. PRIMERAS PALABRAS

El presente escrito problematiza epistémica y empíricamente la noción de espacios educativos (Gramsci, 1981) con los aportes que el pensamiento decolonial hace al campo pedagógico.

Estas reflexiones emergen de nuestra pertenencia a movimientos populares (MP) en Jujuy, con quienes realizamos procesos de investigación -sobre la formación y el trabajo-, docencia y extensión en la -mal llamada- cátedra de educación no formal de la carrera ciencias de la educación, abrevando a la Educación Popular (EP) y a metodologías cualitativas, entre ellas Investigación acción participativa (IAP).

El campo de estudios de las pedagogías descolonizadoras, decoloniales, descoloniales o en clave decolonial (Guelman y Palumbo, 2018) está en ascenso por el creciente interés que estas aportan al pensamiento crítico latinoamericano (Cabaluz, 2015), destacándose, entre otros, los estudios sobre: la pedagogía de la

liberación en vínculo con el pensamiento decolonial (Moujan, 2011), la formación en el trabajo en los movimientos populares (Guelman y Palumbo, 2018), el campo curricular en vínculo con las pedagogías en clave decolonial (Díaz, 2010) y las prácticas insurgentes desde la mirada decolonial (Walsh, 2013).

Nos proponemos enriquecer este derrotero desde lecturas que procuran acercarse a una forma de pensamiento epistémico antes que teórico, en el sentido asignado por Zemelman (2011). Para ello, revalorizamos el estudio específico de educaciones alternativas que están siendo realizadas en el extremo norte de la Argentina y que permiten: descentrar lo educativo de lo escolar y, por tanto, ampliar el campo de flexibilidad de la formación académica, reencontrar la educación con el componente político y en tal sentido con las disputas de poder por hegemonía y, finalmente, aproximar su potencialidad pedagógica, analizadas en investigaciones anteriores, a las lecturas descolonizadoras, que aparecieron recientemente incorporadas como marcos de análisis.

En el primer apartado, describimos nuestra preocupación por acercar a la formación del estudiantado en ciencias de la educación -y a la formación docente en general- instrumentos conceptuales, que entendemos son fructíferos para reconocer las dinámicas coloniales y modernas, que atraviesa -a través del currículum- la formación académica y que luego tendrán su correlato en las maneras de intervención en las diversas realidades educativas, entre ellas las gestadas por los MP.

Para tal fin, partimos de la crítica, desde dos tiempos históricos, a la noción de educación no formal, por ser el espacio curricular en el que nos insertamos laboralmente; y porque la división tripartita en educación, más allá de los progresos de la pedagogía y de las experiencias pedagógicas, continúa siendo, al menos en ciertos espacios académicos y de definición de políticas públicas, el paradigma desde el cual se aprehende la realidad educativa.

Una vez demostrada las críticas que hace el pensamiento decolonial a la emergencia de esta denominación, avanzamos en un segundo apartado, a la noción

de espacios educativos, que permite salir del dilema de cómo enunciar/clasificar las prácticas educativas, y es fructífera para recuperar -desde la voz de sus protagonistas- la singularidad de sus producciones culturales en términos de disputa de poder.

Esta noción parte de considerar la educación como un campo de lucha y tensión por la hegemonía y no pretende erigirse como universalista o negar la existencia de múltiples enfoques, que preocupados por caracterizar las experiencias más allá de la escuela (Sirvent, 2006), abrevan a otras denominaciones.

En sintonía con este apartado, exponemos algunos resultados del vínculo entre las investigaciones precedentes en el campo educativos de los MP: Frente de Organizaciones Independientes (FOI) y la Organización Tierra Fértil (OTF)-MNCI-, con la reciente incorporación de los aportes del pensamiento decolonial a nuestros enfoques pedagógicos, a partir de tres planos de análisis: político-ético, ontológico y epistemológico.

2.- DOS MOMENTOS PARA LA CRÍTICA A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN NO FORMAL DESDE EL APORTE DESCOLONIAL: CAMINAR HACIA LA NOCIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS

En este apartado, hablamos desde nuestro “ser” docentes con estudiantes del quinto año de la carrera ciencias de la educación, es decir nuestras reflexiones emergen de esta praxis académica y sus problemáticas al pretender vincular la formación del estudiantado con la formación de los educadores-militantes

Apelando a procesos de intervención participativa y colectiva provenientes de la EP y la IAP, asumimos el desafío de romper con lógicas académicas desenraizadas de los contextos, generalmente extractivistas y centradas en el pensamiento teórico (Zemelman, 2011); entendiendo, a su vez, a la academia como un espacio social, de relevante importancia para la formación de profesionales comprometidos con las múltiples y complejas realidades sociales que afectan de manera particular al continente.

Estas opciones (EP-IAP) requieren dismantelar una serie de representaciones sociales que operan como mediadoras del vínculo entre la formación de los futuros profesionales y sus posibles ejercicios laborales en campos educativos más allá de la escuela, donde se encuentran las educaciones gestadas por MP.

En primer lugar, aparece el desafío de desandar los discursos que engloban las múltiples y heterogéneas prácticas educativas bajo la denominación de educación “no formal”. Pese a los desarrollos del campo de las pedagogías críticas y a los desbordes educativos generados por las experiencias socio-territoriales, la denominación sigue vigente, siendo hegemónica la división tripartita como forma de “clasificación y ordenamiento” de lo educativo. La aproximación al campo empírico en la provincia de Jujuy evidencia que la educación no formal es legitimada como nominación para designar: políticas y dependencias educativas, espacios curriculares en la formación docente, y ámbitos socio-comunitarios gestados por movimientos y ONG (Patagua, Villagra y Zinger, 2018).

En segundo lugar, las primeras aproximaciones al campo más allá de la escuela, evidencian que el estudiantado, generalmente, reproduce dos lógicas de intervención: en algunos momentos pretenden normalizar los espacios educativos de MP, haciéndolos cercanos al dispositivo y a la cultura escolar. En otros, la tendencia se inclina por el deseo de hacerlos más eficientes y productivos desde lógicas neoliberales, para optimizar su inserción en el sistema. Es complejo dismantelar el pensamiento teórico -presente en la academia y la formación docente- ya que de manera eficaz y forzada este adapta la realidad a sus análisis, logrando así su legitimación, pese a que produce dislocaciones y desfasajes entre ambas (Zemelman, 2005).

La necesidad de continuar desmitificando, en la formación docente, la realidad educativa más allá de la escuela, nos acerca a los aportes del pensamiento decolonial, ya que permiten: radicalizar las críticas a la denominación de educación no formal y comprender por qué resulta tan complejo desarraigar esta clasificación

y su supuesto poder organizativo en los sistemas formadores oficiales. Presentamos, entonces, dos temporalidades que marcaron hitos de la subalternización y negación de otras educaciones y que afianzaron la monocultura del saber (De Sousa, 2006).

La primera temporalidad se corresponde con la configuración escuela-modernidad-colonialidad. Uno de los primeros mecanismos de dominación y exclusión a lo largo del globo de otras formas educativas fue -y es- el patrón poder moderno-colonial, que generó, dos síntesis culturales, persistentes hasta la actualidad.

En la primera síntesis cultural, queda internalizado en el sentido común, el binomio educación-escolarización. La colonialidad del ser (Walsh, 2013) y del saber (Mignolo, 2005) representaron en nuestra región, la represión, subalternización y el desplazamiento de diversas propuestas pedagógicas, a la vez que legitimó, a través de complejos procesos, la escuela como único lugar válido de enseñanza-aprendizaje.

Tal como afirma Pineau (2001), la modernidad occidental fue dejando en su paso escuelas, convirtiéndose en una metáfora del progreso. Así, la hegemonía educativa escolar resistió cambios en los modelos sociales, en los sistemas políticos y económicos, instalándose como principal institución formadora. La naturalización de esta maquinaria fue acompañada de las marcas de la racialización, la neutralidad, la objetividad, la homogeneización y de la escisión del sujeto y de sus saberes.

La segunda síntesis cultural vincula la función social de la escuela con la conducción al proyecto moderno. La escuela, espacio privilegiado para el afianzamiento de la nacionalidad y la ciudadanía moderna, promovió los ideales de razón, progreso y capital como únicas formas de representar el mundo.

Para lograr estas síntesis, la escuela tuvo que colaborar en la escisión del sujeto cultural para producirlo sujeto escolar. Tal como menciona Loango (2010), prevalece en la “conformación de la nación un correlato racista y excluyente, para

su desarrollo se confinó al exterminio y al olvido a quienes eran calificados un obstáculo” (p. 39).

Los mecanismos de subordinación de las otras educaciones se reafirman en las décadas de los sesenta y setenta -segunda temporalidad-, en un contexto mundial marcado por renovados procesos de modernización, que procuraron asentar el capitalismo como único modo de regulación de la economía (Martínez, 2017). En este contexto, los países centrales afianzaron un nuevo orden mundial basado en la perspectiva de desarrollo, en cuyo proceso los organismos internacionales jugaron un rol central.

En materia educativa, la teoría del capital humano prefigurará una suerte de re-negación/re-subalternización de múltiples experiencias educativas, a través de la creación de la división tripartita de educación - formal, no formal e informal - impulsada por la UNESCO.

De ahí que la hegemonía escolar mundial recupere y reactualice su histórica misión de estigmatizar “lo que está fuera de sí”, al “oficializar” las educaciones existentes, desde sesgos remediales, compensatorios y marginales, las institucionaliza como una educación “de segunda” y en clara desventaja de las educaciones “formales”.

Por otro lado, el “reconocimiento oficial” del conjunto de experiencias educativas evidenciará proyectos de formación en pugna y en clara oposición/resistencia al proyecto cultural totalizador llamado escolaridad.

En síntesis, desde una lectura histórica los continuos procesos de subalternización de los múltiples espacios educativos no inician en la década de los setenta con la denominación educación no formal, sino que tiene su origen en los procesos de constitución de los estados-naciones, en la maquinaria escolar y en la configuración del patrón poder moderno-colonial. A la vez, este cooperó con las escisiones teoría-empírea, cuerpo-mente, sentimiento-mente; configurando procesos formativos eficaces para la inclusión acrítica en la sociedad.

Por su parte, el eurocentrismo presente en la mayor parte de las

instituciones formadoras, permite comprender la persistencia de perspectivas que, aun alejándose de las problemáticas educativas, son reinantes en la formación de los profesionales de la educación; al decir de Quintar el contrato leonino en educación conformó al sujeto de la civilización: “un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es” (Díaz, 2005, p. 117).

3.- SOBRE EL POTENCIAL DESCOLONIZADOR DE LA NOCIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS

El entendimiento histórico de los desplazamientos y subordinaciones de las “otras” educaciones nos exigió la elección de enfoques desde la mirada de (nosotros) los vencidos, olvidados y silenciados y desde sus (nuestros) territorios.

Así, tanto para la formación del estudiantado universitario como para las prácticas junto a MP, apelamos a la noción de espacios educativos, que pretende abarcar la diversidad de espacios sociales con potencialidad pedagógica y centrarlos en la concepción gramsciana que los considera ámbitos privilegiados de disputa hegemónica (Rigal, L. 2011).

La noción, que es a la vez teórica y empírica, se preocupa por el análisis político-pedagógico del quehacer educativo, en cuyo seno está la cuestión del poder interrelacionado con la producción de saberes, la formación de sujetos y la consolidación de proyectos sociales. Esta propuesta se interesa, entonces, en lo singular y particular como en lo alternativo-transformador de las experiencias educativas.

Se considera alternativo a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura. Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales (Rodríguez, 2013, p. 3)

¿Qué espacios educativos pueden considerarse alternativos a la hegemonía

dominante? A lo largo de nuestros procesos de intervención, docencia e investigación, nos hemos ocupado de visibilizar ante la academia y especialmente en la formación de científicos de la educación el potencial pedagógico de los MP; además de construir y fortalecer junto a los educadores militantes propuestas en clave de EP.

Entre las pesquisas más importantes de las investigaciones realizadas en los movimientos, se destaca el carácter alternativo de sus producciones culturales en las dimensiones de lo territorial, lo colectivo y lo autónomo; la re-vinculación entre esferas de la vida cotidiana y la vida de movimiento; la formación de subjetividades rebeldes; la producción alternativa de otros modos de vida, trabajo y educación; la construcción de praxis social ligadas al compromiso y la reconstrucción de vínculos a través del afecto (Patagua y Zinger, 2018).

Ahora bien, ¿cómo puede dialogar la noción de espacios educativos alternativos con los aportes del pensamiento decolonial? ¿es posible caminar a la adjetivación “alternativa decolonial” en el campo pedagógico de los MP?

En principio, tenemos que analizar la hegemonía como parte del proceso de construcción de consenso entre grupos de poder, quienes hacen parecer sus intereses particulares como intereses generales. Cuando nos situamos en el análisis desde nuestra América, y desde el nosotros, no podemos ignorar que los grupos de poder asumen “lógicas de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes sobre otros, cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada” (Díaz, 2010, p. 218).

En este sentido, la hegemonía en nuestra América es colonial, en tanto naturaliza en la cotidianeidad “jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación” (Castro y Restrepo en Díaz, 2010, p. 220).

La naturalización de estas jerarquías está implícita en los procesos de enseñanza-aprendizaje sociales, en los modos de ser y estar en nuestras sociedades;

atravesan también las formas hegemónicas educacionales oficialmente reconocidas. Al ser el ámbito privilegiado de la hegemonía el espacio cotidiano, donde se reproduce el sentido común, este se encuentra estrechamente vinculada a los cuatro dominios de la experiencia humana el económico, político, social epistémico y subjetivo personal (Mignolo, 2005).

En consecuencia, para que la descolonización se convierta en una práctica social históricamente emancipadora, requiere articularse con las prácticas educativas alternativas, que territorializadas, disputan sentido en la vida cotidiana y los micro espacios de vinculación. La batalla cultural implica asumir una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, construir un nuevo humanismo, nuevas formas de habitar el mundo, nuevas formas educacionales, entre otras maneras renovadas de sentir, pensar y actuar.

De igual manera, la liberación de las ataduras de la colonialidad, en tanto proceso complejo, requiere de articulaciones de sentidos y prácticas a gran escala, es de sustancial valor no caer en lógicas de dominación y particularismo -que procuran sustituir la cara de los oprimidos por los opresores-. En esta tarea de articulación y organización, la educación tiene un lugar insoslayable.

Por lo antes dicho, reconocemos tres aportes que hace el pensamiento decolonial a la noción de espacios educativos: en primer lugar, dado que el término se inserta en las disputas por hegemonía, permite comprender la batalla cultural en el marco de los procesos de resistencia al patrón poder moderno-colonial presente en la experiencia humana y social. Segundo, revalorizar las experiencias que emergen como alternativas, a la vez de buscar su articulación, bajo la idea que la colonialidad expansiva e invasiva, requiere ser combatida con construcciones epistémica y política de amplio alcance, es decir, contra hegemónicas. Finalmente, creemos que la noción abre la “posibilidad de enunciación y creación” de otras formas de pensar y hacer lo educativo, por parte de una heterogeneidad de actores, discutiéndole, en consecuencia, al pensamiento moderno, colonial y neoliberal su necesidad de parametrización, ordenamiento y clasificación de lo educativo.

A partir de tales aportes, presentamos un análisis reciente -que pueden abrir nuevos horizontes de problematización y discusión- sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber desde prácticas educativas en MP, a partir de tres planos interconectados: socio-político, ontológico y epistemológico.

3.1.- EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS: EL CAMINO DE LA DECONSTRUCCION SOCIAL EN CLAVE ÉTICA-POLITICA

La deconstrucción social, en clave ética-política, es entendida como las formas permanentes y cotidianas de relación que los sujetos establecen para la producción cultural en sus espacios educativos, es decir, los vínculos construidos dentro de los galpones recuperados en el caso del FOI o los que nacen de la vida del campesinado en la OTF. Se acercaría, en este sentido, a la noción de vida de movimiento y en movimiento (Zibechi, 2004) y a lo metodológico, no en sentido técnico, sino como “el proceso de conocimiento que hay que realizar para apropiarse críticamente de la realidad y transformarla” (Jara, 1985, p.52).

Los MP nacen del protagonismo popular, la construcción de espacios tiene su origen en las necesidades de quienes lo integran, esta condición posibilita el reencuentro entre la vida, el trabajo y la formación. Al resolver sus múltiples necesidades desde una aspiración colectiva y participativa, se devuelve al accionar su componente político y ético arrebatados por las formas de resolución externas y enajenantes propuestas por los modelos neoliberales, que convierten a los sujetos en receptores pasivos y acrílicos de lo dado.

En esta dinámica social, el aspecto político se manifiesta a través de la necesidad de asumir, en un continuum permanente, formas de vida menos tiranas a las propuestas por el mercado y de reconciliar el ser con el hacer cotidiano desde un horizonte de democracia radical. Tal como dirán Palumbo y Guelman (2018), el trabajo en relación con la vida cotidiana no artificializa el aprender, sino que se entreteje con la vida material y social. Los educadores militantes construyen una diversidad de aprendizajes en los espacios asamblearios, en talleres de formación y

oficios, en la vida de campo y en la participación en repertorios de lucha en las calles; algunos de ellos son: aprendizajes de la condición de sujetos colectivos de derechos, de nuevas formas de “pronunciar” el Mundo, de la condición de sujetos de saber y del derecho por la Educación. (Patagua, 2018).

De igual manera, el develamiento de condiciones de opresión, en tanto relaciones de poder, generadoras de condiciones de desigualdad, produce la necesidad de irrumpir en la escena social y en los territorios desde acciones colectivas, en las que se ponen en juego y revaloriza la creatividad, la imaginación, la pasión, la música, el arte popular, entre otros. En este camino de invención, se afirma la necesidad de producir saberes, bienes y servicios para los pueblos y su subsistencia, quebrando -desde la cotidianeidad de las barriadas y del campo- la idea moderna de vida en las que se progresa y los sentidos de ser ciudadano bajo el modelo neoliberal-neoconservador (Rigal, 2008).

La cultura en MP “es una política para vivir mejor aquí y ahora, un nosotros -sujeto cultural colectivo- cuya posibilidad de vivir está anclada/emerge en la geocultura, proyectándose hacia un horizonte -no exento de contradicciones- a través de su hacer, decir y pensar” (Kush en Rezzonico, 2016, p.2).

En el aspecto ético, la vida de movimiento o al decir de Kush (2007), el domicilio existencial, revaloriza la necesidad de humanización de los vínculos sociales a partir de lograr gravidez y arraigo en un lugar y un espacio propio. Habitar es bastante más que tener seguridad, es sentirse parte de un lugar, construir compromisos, para desde allí crear.

Este arraigo se da frente al cinismo del pensamiento geopolítico eurocéntrico que se erige desde una moral universal y frente a crecientes procesos de violación de derechos humanos que instalan la violencia. Como menciona Cullen (2010), la pulcra ciudadanía (entretenida en el patio de los objetos) reedita aquella famosa expresión civilización vs barbarie, al nombrar como violento, pobre, sucio, vagos, a quienes luchan por la defensa de sus derechos y por la construcción de vidas otras.

Frente a la razón metonímica, que crean al improductivo, ignorante, residual, inferior, local o particular; en contraposición al avanzado, global, superior, universal y productivo. (De Sousa, 2006) y a los sistemas que expanden lógicas de exterminio a la diferencia y sus organizaciones; el estar siendo en movimiento cobija las diversidades, de las que también se nutre; y se caracteriza por la resistencia y la reinención (inter) cultural. Las dinámicas de los MP están vinculadas a la espiritualidad, la cosmovisión y la cosmogonía; a los sentimientos y los sentidos que tienen, para los sujetos, las actividades y las experiencias en movimiento, un ejemplo es la mística realizada por los movimientos campesinos en tanto expresión de la conjunción entre lo político-afectivo.

De igual manera, habitar en los MP involucra aprender haciendo, aprender en la práctica, poner el cuerpo en acción, tanto para el trabajo territorial como para la acción colectiva en las calles. Se trata, entonces, de la superación del miedo a reflexionar, asumir el riesgo a descubrir esos otros modos de ser y estar que la modernidad negó, bajo el manto de pulcritud de la civilización y la racionalidad; para vivir en el mundo de los objetos verdaderos (Cullen, 2010).

Desde estas experiencias cotidianas, mínimas e invisibilizadas se disputan los sentidos des-humanizantes que predominan en las sociedades contemporáneas y los discursos individuales, meritocráticos y salvajes instalados con fuerza por el patrón poder moderno-colonial. Resistir para vivir o re-vivir, como dirá Walsh (2013), en MP implica la defensa existencial de otro humanismo y la construcción de otros mundos posibles.

Para seguir pensando: se debe estar atento para no caer en posturas esencialistas, puesto que casi siempre, la construcción de otros mundos y otra humanidad emergen como una búsqueda permanente, contradictoria, conflictiva y nunca final ni inmutable. El carácter procesual de vida de movimiento permite comprender, a su vez, que la formación subjetiva de sus integrantes, no es, ni está definida de forma genérica ni categórica.

Asimismo, es necesario mencionar el desafío de no hacer de la vida de

movimiento el espacio que inmoviliza y vuelve aquello que fue crítico-alternativo en un aspecto descontextualizado. También, asumir la incompletud, en el sentido de carencia positiva, de búsqueda constante de aprender con el mundo y con los otros, precisamente porque educadores y educando se animan a reconocer limitaciones y potencialidades de sus estar-siendo.

3.2- SUJETOS EN MOVIMIENTO: EL CAMINO DE LA DECONSTRUCCIÓN ONTOLÓGICA

¿Qué relaciones podemos establecer entre la formación de subjetividades en movimiento con la reconstitución del ser en clave decolonial? ¿Por qué es relevante el protagonismo popular de cara a la construcción de una pedagogía decolonial?

En el FOI y OTF, el protagonismo popular es de fundamental valor para la existencia de los movimientos, de ahí que la participación, el compromiso político y la construcción de un sentido de pertenencia, sean elementos de constante búsqueda en los espacios de formación de los MP.

Esta necesidad de vinculación entre los proyectos culturales con la formación de subjetividades emancipadas -como sus tensiones-, se da en el marco de una hegemonía que revaloriza al sujeto mínimo y escindido, es decir, de un conjunto de instituciones sociales que, generalmente, promueven la deshumanización y el automatismo.

Desde una mirada decolonial, entendemos que estos procesos de subordinación tienen anclaje en las construcciones raciales que produjo la modernidad europea y que justificó la violencia irracional contra la periferia en nombre del proceso civilizador (Cabaluz, 2015). La noción de raza permite que las humanidades no europeas “se representen a través de la impronta de un ser inferior” (Mbembe, 2016, p.26), este dualismo inaugural justificará la posesión y el sometimiento de grupos al poder blanco occidental.

El ensamble entre deshumanización y racialización se continuará desde

los siglos XV a la época actual. Tal como afirma Loango (2016), tanto en la época colonial como durante su vida independiente, las sociedades latinoamericanas crearon sistemas de diferenciación y jerarquías raciales que otorgaban privilegios a blancos y mestizos. Posteriormente la identidad colectiva nacional se fundamentó en la exclusión de algunos segmentos de la población, “configurando un orden racial con clara desventaja para el negro y el indígena” (Loango, 2010, p. 36).

En esta construcción nacional, la escuela cumplirá un rol fundamental al crear mecanismos propios de racialización y de segmentación, muchos de los cuales persisten hasta la actualidad, a través de la selección curricular, la didáctica, la organización y administración escolar.

En este escenario, ¿cuáles son las estrategias que permiten erguirse a los oprimidos? ¿quiénes son, entonces, los sujetos que conforman los MP y cómo construyen subjetividades rebeldes?

El estudio en MP da cuenta que la organización para la resolución de problemáticas próximas, es uno de los elementos que impulsan los procesos de vinculación entre diversos actores, en el caso de OTF la problemática del territorio y en el caso del FOI la pobreza, el hambre y los problemas asociados al trabajo. Estas primeras problemáticas, en muchos casos, abren el camino para la toma de conciencia de otros niveles de opresión; dado que quienes lo integran están despojados y desposeídos en diversos aspectos de sus vidas sociales y personales.

Una de las construcciones a las que hemos llegado, a través de las diferentes investigaciones realizadas, es el de los procesos educativos, que juegan un rol central en este camino de develamiento de las estructuras de poder. Los sujetos que integran los M.P, se reconocen a sí mismos como sujetos sociales en riesgo, vulnerados por el sistema social, económico y educativo. Y admiten que el movimiento posibilitó la consecución de sus estudios, el sustento para alimentar a sus familias y la identificación con un estilo de trabajo comprometido con (ellos mismos) los sectores más desfavorecidos (Patagua, 2018).

Los MP son significados por sus integrantes como espacios de confianza

para reconstituirse; los educadores militantes advierten -a través de sus relatos de experiencia o entrevistas- un cambio en su estado o manera de ser y entender el mundo, un cambio de posición ante la vida, sintetizados en las frases: “antes era callada y sumisa; en cambio ahora alzo la voz, digo lo que me pasa, lucho”; “los campesinos de monte adentro andábamos sueltos mirando abajo, ahora nos encontramos con otros para hacer una lucha colectiva, para enamorarnos del movimiento”. Este (auto) reconocimiento tiene un profundo significado ético: “ética del poder”, que implica nuevas actitudes, nuevas identidades, una nueva subjetividad, nuevos estilos de relación y una manera de entender el poder como servicio de lucha y resistencia para sí mismo y para los otros (Patagua, P. 2018).

La organización visibilizó a quienes en términos culturales, económicos y políticos no se semejan al proyecto moderno. La colonialidad “es generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (Mignolo en Díaz, 2010, p 220). Entonces, si el triunfo de la colonialidad es el no verse, es la construcción de una subjetividad mínima, de la vergüenza individual y colectiva - desde una lectura decolonial- los MP afirman la formación de subjetividades colectivas y erguidas.

Por otro lado, sus propuestas pedagógicas -desde los territorios y sus singularidades- aportan tres nuevos caminos para la deconstrucción ontológica. Primero, recuperar las historias silenciadas y reposicionar en la escena social y cultural; el lenguaje y las prácticas de los campesinos-indígenas y de las identidades urbanas subalternizadas; le discuten a la universalización moderna el poder para instituir una sola visión de mundo, educación y formación.

Segundo, al incluir en sus dinámicas educativas la emotividad, lo espiritual y lo político, sus propuestas pedagógicas enfatizan al sujeto encarnado, es decir que vive, que goza, sufre, razona y se apasiona; y rebaten la idea de sujeto cartesiano moderno. Vale al respecto mencionar los espacios de sanación, cuidado y escucha frente a las múltiples violencias que construyen las mujeres organizadas y que son parte fundamental en la construcción cultural de sus espacios educativos.

Tercero, las propuestas pedagógicas permitieron a educadores y educandos “reverdecir” aquellos aspectos culturales negados por la colonialidad; sacarse el blanqueamiento y espejarse en las historias y los saberes de los ancestros, del pueblo, del barrio y del campo. En este proceso de (auto) reconocimiento, el propio sujeto se enuncia a sí mismo como el militante, el tallerista, el educador popular, el campesino, el nieto o hijo del campesinado, es decir encuentra en los espacios del MP la posibilidad de construir nuevas -no de novedosa sino de empoderadas- formas de subjetivación política.

La necesidad de (auto) reconocimiento plantea una lucha de afirmaciones de identidades culturales-educativas, una lucha ontológica en la búsqueda de un ser que se contrapone a la construcción de identidades basadas en el “no ser”, de ahí que sea relevante -en términos decoloniales- que los sujetos a la vez de enunciarse, enuncien y signifiquen sus propios espacios educativos.

Para seguir pensando: los desafíos vigentes suponen considerar las tensiones presentes entre la formación de subjetividades y las producciones culturales en MP, el carácter móvil que asumen sus dinámicas en las que algunos integrantes se van y otros se incluyen -reiniciando así ciclos de formación-; como afirma Zibechi (2004), se puede suponer que surgirán individuos en colectivos, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se formaron y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento. Pero, quizá no sea así, y sería deseable que uno de los “aprendizajes” destacados en esta situación sea la de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre.

Finalmente, el carácter nómade de la configuración de sus políticas (Tapia 2009), es decir, la circulación de sus integrantes por diversos lugares políticos, exige reconocer la significativa presencia de instituciones burocratizadas que afianzan la tensión, entre la aceptación de la regulación y la necesidad de rebeldía de los educadores-militantes (Patagua, 2018).

3.3- SABERES, EL CAMINO DE LA DECONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA

¿Por qué las epistemologías ocupan un lugar central en la construcción de espacios educativos alternativos? ¿Cuáles son los aportes que hace el pensamiento decolonial al campo epistemológico de los MP?

Al realizar un primer acercamiento a los MP, se distingue que los mismos están conformados por los que, genéricamente, pueden denominarse sectores populares. La relación de éstos con sus propios saberes, casi siempre, parten de procesos de enajenación y desposesión, se llaman a sí mismos “los que no saben”, “los que no están escolarizados”, “los que portan saberes que no sirven a este sistema” (Patagua y Zinger, 2018).

La colonialidad del saber “es el establecimiento del eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas” (Walsh en Díaz, 2010, p. 219), “esta colonialidad reproduce una mirada del mundo hegemónica e instituye tramas de creencias como verdades desde las que se actúa, se conoce y se organiza la vida de los sujetos” (Palermo en Enriquez y Figueroa, 2014, p. 25).

Sin embargo, cuando nos adentramos en la vida de movimiento y al análisis del saber desde las configuraciones culturales colectivas que allí se producen, nos encontramos con diversas formas de producción y tipos de saberes, cuyas características fundamentales son: el dinamismo, la acción colectiva y la praxis (Patagua y Zinger 2018). Estas peculiaridades, en algunas ocasiones, posibilitan pasar de una conciencia de micro grupo -centrado en la tarea en el MP- a una conciencia más amplia de clase, género y etnia, extendiendo así sus luchas y reivindicaciones (Patagua, 2018).

Estas experiencias evidencian que existen otros tipos de conocimientos a los propuestos por el eurocentrismo, que son ante todo prácticas de resistencia de las personas. Zemelman comparte con De Sousa la necesidad de reencontrar la epistemología con la relación entre hombre-hombre y hombre mundo. Las epistemologías en los MP forman parte de la vida cotidiana, dado que todos los días se construyen relaciones con las circunstancias; por lo tanto, el concepto deja de

tener una acepción excesivamente reclusa a la erudición (Zemelman, 2005).

La presencia de saberes en MP -entendidos como pensamientos en acción- dan pistas para combatir la matriz epistémica eurocéntrica en dos sentidos. Por un lado, luchan contra la desterritorialización del saber y el sentido de validez universal del conocimiento científico impuesta por la modernidad y directamente asociado al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa (Mato, D. 2008).

En tal sentido, la episteme es parte de la experiencia y, por lo tanto, del comportamiento cotidiano, el pensamiento se constituye en una constante construcción de relaciones con las circunstancias (Zemelman, 2005). La noción de potencia adquiere una significación muy concreta, al rescatar el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia.

Los integrantes de MP identifican como espacios de promoción y de reconocimientos de múltiples saberes a las asambleas y plenarios –entendidos como espacios privilegiados de toma de decisiones, donde se procura decir la palabra y hacerla circular– y a los espacios de talleres –definidos como espacios de formación, de enseñanza y aprendizaje–. A través del ejercicio de praxis en estos espacios, los educadores-militantes aprenden modos de organización, diferenciación y jerarquización de los saberes en MP. Estas complejas formas de vinculación se dan en el marco de un progresivo entendimiento de las mediaciones entre poder-saber (Patagua y Zinger, 2018).

Recrear la epistemología, implica dotarla de sentido de praxis emancipadora, para cuyo fin la acción educativa juega un rol central. Tal como dirá Freire (1993), la pedagogía para la liberación implica tres acciones, denunciar, pronunciar y enunciar; en tanto, su método -la pregunta- “conllevan una dimensión política de la memoria y de la educación, es decir implica necesariamente pensar y activar el presente en acto y en potencia” (Freire y Faúndez, 1986 p. 13).

Por otro lado, las investigaciones realizadas en los MP, permitieron

identificar los siguientes conjuntos de saberes: de las dinámicas políticas-socio-económicas, técnicos-productivo, saberes de la organización y del trabajo colectivo, de la producción artística, cultural y deportiva; culturales-ancestrales, saberes (inter) subjetivos (Patagua y Zinger, 2018; Patagua 2018).

Estos saberes dan cuenta de modos de vida en movimientos, su producción y reproducción, se da en el marco de una pedagogía viva, es decir, de una educación para la libertad, que procura ser dialógica y horizontal, recuperar los saberes de quienes integran los MP. La producción de saberes, desde la diversidad de lógicas y recursos, se erigen como una lucha frente a la injusticia cognitiva y del racismo epistémico (De Sousa, 2006), bases de la epistemología eurocéntrica y positivista, y del epistemicidio o la liquidación de formas de aprehender.

A su vez, el diálogo de los saberes en MP tienen una característica central: el potencial contracultural, pero asumen el desafío de no generar procesos universalistas modernos homogeneizadores bajo la pretensión de una emancipación colectiva y de no caer en posturas esencialistas que romantizan el saber popular. Freire (1993) señala que la negación del saber popular presente en el pensamiento elitista es tan discutible como su mitificación que se encuentra en las raíces de la perspectiva basista. Ambos son sectarios y prisioneros de su propia verdad y, por lo tanto, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismo.

Por eso, para descolonizar el saber en el campo pedagógico es necesario que las pedagogías se reconcilien con las epistemologías de los pueblos y sean ante todo anticapitalista, anti colonialista y anti patriarcales (De Sousa, 2006). De ahí que sea sustancial sacar a las “otras” epistemologías del lugar de las ausencias, para hacerlas presentes a través de las ecologías de los saberes.

Finalmente, algunos de los desafíos que se presentan en el campo epistemológico son:

- de orden histórico: la colonización producida por el capitalismo mercantil en expansión que generó diversos dispositivos para demostrar la ilegitimidad de los saberes de los pueblos subordinados y transformar su

dominación en derecho.

- de orden cultural: la cultura del silencio originado por los dispositivos hegemónicos destinados a consolidar una monocultura del saber (De Sousa, 2006), que opera como una barrera que imposibilita que el saber popular sea aceptado como conocimiento válido.
- de posturas esencialistas del saber popular: en este sentido, Claudia Korol (2008) afirma que su lectura apologética, sin discriminar lo que en él existe de conservador, abre paso a la delegación del poder popular en líderes reconocidos como “los que saben”, esta delegación se presenta como opuesta a los sectores dominantes, pero finalmente es funcional a los mismos. Por otro lado, al interior del MP, se produce una jerarquización del saber que autoriza y otorga más relevancia a ciertos discursos que a otros. Los saberes son diferentes, pero además socialmente desiguales, en tanto no todos son reconocidos como productivos para el MP (Patagua y Zinger, 2019).
- de orden político dominante: los sectores hegemónicos no permiten desplegar los saberes populares, la existencia de un sistema de poder que obstaculiza, prohíbe e invalida está presente en las instituciones como en la cotidianeidad social, situación que provoca el deterioro de la subjetividad de los sectores populares, en tanto lleva a los sujetos a pensarse y asumirse como poseedores de un saber de escala inferior o como ignorante.
- de orden de la producción de saber: El desafío vigente es recuperar críticamente la construcción de una memoria histórica, teniendo en cuenta que la formación del pensamiento histórico alternativo es un proceso complejo, ya que, por un lado, el relato escrito oficial es el de los vencedores y que, por el otro, los pueblos no siempre tienen como forma privilegiada de transmisión de saberes a la lengua escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Chile: CLACSO.
- Cullen, C. (2010). La América Profunda busca su sujeto. *Espacios de Crítica y Producción*, (43), 88-97.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista interamericana de educación de adultos*, (27/1), 113-140.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (13-41). Buenos Aires: Clacso.
- Enriquez, P. & Figueroa P. (2014). *Escuela de los sectores Populares. Nota para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y académico-científico*. Buenos Aires: Miños y Davila.
- Fanon, F. (1952). *Peau Noire, Masques Blanc*. France: Editions de Seuil.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. & Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Guelman A. & Palumbo M. (comp) (2018). *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: el colectivo.
- Gramsci, A. (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara.
- Jara, O (1985). El reto de teorizar sobre la práctica para transformar. En I. Hernández. (Ed.). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Korol, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En A. Ceceña. *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas Tomo I II y III*. Argentina: Fundación Ross.
- Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, (5/41), 35-46.
- Loango, A. (2010). Los negros y negras en la Argentina: entre la barbarie, la exotización, la invisibilización y el racismo de Estado. *La manzana de la discordia*, (5/2), 45-63.

- Martínez, D. (2017). Confintea-Unesco: aconteceres histórico-políticos de la educación de adultos. *Intersecciones en Comunicación*, (11), 47-84.
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, (18/35), 101-116.
- Moujan, F. (2011). En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, (15), 55-79.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mignolo, W. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio*, (25/52), 127-146.
- Patagua, P (2018). Educación y Movimientos sociales en Jujuy: aprendizajes construidos en la vida de movimiento para enfrentar la hidra capitalista. Saberes necesarios para la construcción de otros mundos posibles. Informe de seminario doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Patagua y Zinger (2018) La formación y el trabajo en movimiento. Saberes alternativos en dos movimientos en Jujuy. En E. Santamaría, L. Yufra & J. de la Haba (Eds.) *Investigando Economías Solidarias (Acercamientos Teórico-Metodológicos)* (159-172). Barcelona: Associació ERAPI
- Patagua, Villagra y Zinger (2018). *Cuadernos de pedagogía y educación popular: diálogos entre educadores pensando la educación permanente desde el norte argentino*. San Salvador de Jujuy: Ediunju.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En I. Dussel; M. Caruso, & P. Pineau. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Rezzónico, S. (2016) Poéticas geoculturales y ficción ciudadana: tensiones emergentes en la narrativa argentina contemporánea. En V Jornadas El Pensamiento de Rodolfo Kusch. Maimará, Argentina.
- Rigal, L. (2011). Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales. En F. Hillert, H. Ouviña, L. Rigal, & D. Suárez (coords.), *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (115-140). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Rigal, L. (2008). Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Asociación de Sociología de la Educación, RASE* (1/3), 22-42.

- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (25-41). Buenos Aires: APPEAL
- Sirvent, M.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. & Lomagno C. (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. Buenos Aires: FFYL-UBA.
- Tapia, L. (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, (17) 1-18
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Ecuador: Abya Yala.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimientos y Sujetos Sociales. Contribución al Estudio del Presente*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico (Vol. 47)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zibechi, R. (2004). Los movimientos sociales como espacios educativos. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires.