



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura Cali

Duque, Reina Saldaña

La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina

Revista Guillermo de Ockham, vol. 22, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 23-39

Universidad de San Buenaventura Cali

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105377695003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina

Interculturality as a Possibility for Pedagogies in Latin America

Reina Saldaña Duqueⁱ  

ⁱ Universidad de San Buenaventura; Cali; Colombia

Correspondencia: Reina Saldaña Duque.

Correo electrónico:
rsaldana@usbcali.edu.co

Recibido: 12/09/2023

Revisado: 24/10/2023

Aceptado: 04/12/2023

Citar así: Saldaña Duque, Reina. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), pp. 23-39. <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>

Editor en jefe: Norman Darío Moreno Carmona, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0002-8216-2569>

Editor invitado: Raúl Fornet-Betancourt, Ph. D., <https://orcid.org/0009-0001-0819-8002>

Copyright: © 2024. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses: los autores han declarado que no existe ningún conflicto de intereses.

Disponibilidad de los datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para más información, póngase en contacto con el autor de la correspondencia.

Financiación: ninguna. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de organismos de financiación de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

Descargo de responsabilidad: el contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Resumen

El artículo propone entender el lugar de las pedagogías en América Latina desde la interculturalidad, considerando los procesos educativos de algunos movimientos sociales a partir de cuatro momentos. Primero, los rasgos de la perspectiva intercultural en clave de la configuración de lo humano; segundo, el reconocimiento de las epistemes desde la interculturalidad; tercero, la emergencia de las pedagogías latinoamericanas a partir de las sociedades en movimiento; y cuarto, la comprensión de algunas consecuencias antropológicas y epistémicas que se desprenden de los movimientos analizados para restablecer las pedagogías latinoamericanas. El enfoque de la hermenéutica intercultural se diferencia por el valor antropológico, epistémico y ontológico, orientado hacia el reconocimiento de los logos que emergen en las culturas, enfatizando en significados y prácticas vividas. El método de revisión documental en fuentes de carácter teórico-académico y legal-normativa busca observar organizaciones, posturas políticas, sujetos y contextos. En las conclusiones, se presenta la tesis de la interculturalidad como condición de posibilidad para las pedagogías en América Latina, con base en un accionar que se mueve en los ritmos de las comunidades, donde se suscitan pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento en torno a dos miradas: la cultura política y la cultura vivida.

Palabras clave: interculturalidad, pedagogías, sujetos, saberes, dominación, América Latina, sabidurías, educación, movimientos sociales.

Abstract

The article proposes a contextual framework to account for pedagogies in Latin America from interculturality, considering the educational processes of some social movements from four moments. First, the features of the intercultural perspective in key to the configuration of the human; second, the recognition of epistemes from interculturality; third, the emergence of Latin American pedagogies from societies in motion; and four, the understanding of some anthropological and epistemic consequences that emerge from the movements analyzed for the renewal of pedagogies in Latin America. The approach of intercultural hermeneutics is differentiated by the anthropological, epistemic, and ontological, value oriented towards the recognition of the logos that emerge in cultures, emphasizing meanings and lived practices. The documentary review method in theoretical-academic and legal-regulatory sources seeks to observe organizations, political positions, subjects, and contexts. In the conclusions, the thesis of interculturality is presented as a condition of possibility for pedagogies in Latin America, based on an action that moves in the rhythms of the communities, where pedago-

gies arise from the margins of societies in movement around two points of view: political culture and lived culture.

Keywords: interculturality, pedagogies, subjects, knowledge, domination, Latin America, wisdom, education, social movements.

Introducción

En América Latina existen pedagogías propias que se dan en la relación sujetos, epistemes y contextos. Sin embargo, a lo largo de la historia, han transitado dos sistemas políticos educativos en pugna: el hegemónico y un proyecto alternativo. Por más de seis décadas, ambos han mantenido una fuerte disputa en condiciones asimétricas entre las perspectivas de una educación para el mercado, de carácter absoluto y hegemónico, y la de una plural y emergente. La segunda se produce fuera de las aulas, desde donde fluyen escenarios pedagógicos de prácticas y resistencias que tienen como propósito empoderar en movimiento, a organizaciones itinerantes y poblaciones vulneradas que han sido excluidas, invisibilizadas y violentadas en los derechos humanos fundamentales.

De acuerdo con este escenario, es posible comprender cómo, en la negación de otros modos pedagógicos, emergen y cohabitan epistemes y prácticas inscritas en los territorios, en las realidades de los pueblos y comunidades. En este caso, se hace referencia al Movimiento de los Sin Tierra (MST), al Movimiento Zapatista (MZ), al Movimiento Estudiantil Secundario de los Pingüinos (MES) y al Movimiento Piquetero (MP), los cuales buscan restablecer las convivencias y los cambios sociales, además de las nuevas apuestas ético-políticas que han desafiado, a lo largo de los tiempos, las miradas hegemónicas en los territorios. En síntesis, comparten entre sí las luchas, las resistencias y las persistencias en contra del capitalismo hegemónico, el sistema excluyente y opresor en el que las comunidades han tenido que hincarse durante años.

El MST, originario de Brasil, emerge entre 1970 y 1985. Es un movimiento de trabajadores rurales campesinos que lucha por la tenencia de la tierra, la reforma agraria y la justicia social; de manera más puntual: contra la expropiación de sus tierras en manos de las grandes multinacionales, el monocultivo, el trabajo agrícola con maquinaria, el despido de trabajadores y el empleo en condiciones poco dignas en el campo. Estas luchas políticas se han ampliado en función de las condiciones capitalistas, a partir de las cuales se somete al pueblo, poniendo en riesgo su vida y dignidad, y se acrecienta la explotación del Estado.

El MST es un movimiento político-social en cuanto desarrolla acciones de formación, educación y producción, orientadas al cambio de las comunidades; asimismo, su organización colectiva permite transformaciones sociales para todos. En ese sentido, se trata de “un movimiento social que está muy seguro de que es necesario saber para ser libre, y de que solamente el pueblo organizado y consciente es capaz de construir su liberación, su emancipación, su soberanía” (Stronzake y Casado, 2001, p. 1). De acuerdo con esta perspectiva, entre otras aspiraciones, el MST procura construir una educación que propenda a la formación del sujeto político, donde la historia y el contexto sean ejes desde los que se defina la pedagogía.

De manera similar, el MZ nació en 1994, en Chiapas, con la revolución del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Su lucha es en “contra [de] una violencia renovada que ha intentado destruir la identidad, personalidad, dignidad de hombres y mujeres a los que les arrebatara constantemente sus tierras, los explota en forma inmisericorde” (González Casanova, 1995, p. 266). Se ha considerado un movimiento social y político en la medida que los actores se unen para combatir las políticas neoliberales. Dentro



de sus intereses, se encuentra la disputa por una educación autónoma, desde la cual se agrupan para resistir prácticas colonizadoras y modernas impuestas por el Estado y la globalización. Educación donde la escuela se forja en colectivo y permite que se integren no solo los sujetos, sino la vida misma en reexistencia, en contraposición con la escuela del Estado, donde se traza un margen de diferencia y exclusión. Se propone, entonces, una organización y un reordenamiento de las comunidades zapatistas que luchan por una democracia que incluye y parte de la autonomía de los pueblos.

El MP nace en Argentina, en la década de los noventa, como consecuencia del desempleo ante el cierre de empresas petrolíferas del Estado; la protesta contra la crisis capitalista fue en las calles, donde se formaron piquetes como resistencia social ante políticas neoliberales. Logró una incidencia política y reivindicativa de los trabajadores desocupados de la clase obrera, la cual lucha contra el desnivel económico y las injusticias sociales frente a las demandas del mercado y el sector productivo. Esto permite que el MP plantee experiencias productivas autogestionadas, en las que se traza la necesidad de replantear la educación con impronta del movimiento. Todos los actores piensan la educación y la formulan de tal modo que se respeten las voces; se discutan las iniciativas; los proyectos sean en colectivos y no en individualidades; los saberes estén en todos y no en uno solo; y el empleo, el barrio, la ruralidad y el trabajo campesino sean posibilidad para construir saberes, subjetividades y una sociedad democrática y justa.

Por último, el MES nace en Chile, en 2006, en contraposición a las condiciones de infraestructura para la enseñanza, la calidad educativa y el papel del Estado en la educación. Este movimiento cuenta con el apoyo de distintos sectores sociales, de instituciones educativas y universitarias –tanto privadas como municipales– que alzaban sus voces a favor de la educación pública de calidad y la no municipalización de la enseñanza, entre otros frentes de lucha.

Estos movimientos sociales aluden a una develación en cada etapa de la historia: muestran las formas de resistencia frente al enfoque de educación dominante, con el fin de precisar cómo, en la negación de otros modos de educar, emergen y cohabitan epistemes y pedagogías inscritas en los territorios, en las realidades de los pueblos y las comunidades. Asimismo, apuntan a dejar en claro la perspectiva teórica desde la que se pretende hacer los análisis; esto es, desde la filosofía intercultural propuesta por Fernet-Betancourt, la cual se centra en la preocupación por una transformación del ser humano de cara a mejorar su capacidad de convivencia intercultural. Para ello, este autor reconoce la importancia de la labor de las pedagogías interculturales como instrumentos indispensables para una transformación antropológica en las condiciones del mundo actual. En ese sentido, se propende por un abordaje de la interculturalidad a partir del campo pedagógico, donde este “se convierte en un camino de convivencialidad y reconocimiento de la interdependencia y, no solo, puede ser concebida como una medida reguladora que hoy se nos plantea por cuestiones de supervivencia” (De Vallescar Palanca, 2001, p. 2).

De ahí que la aproximación de la interculturalidad sea filosófica, con visión humanista. En esta perspectiva, las reflexiones alrededor de las pedagogías son necesarias para contrarrestar los modelos hegemónicos, antropológicos y ontológicos impuestos en el contexto latinoamericano. Por esto, se hace un acercamiento a la hermenéutica intercultural, la cual se orienta hacia el reconocimiento de los diversos logos que emergen en las culturas, enfatizando en

Los significados y las prácticas [que no] están encapsulados en los contextos, sino que pueden ser reinterpretados y acercados por la intersubjetividad y sus implicancias en el campo ético-político. [...] Los saberes vinculados a los contextos locales permiten cada vez más una articulación de una universalidad no fáctica y crítica al modelo económico hegemónico. El quehacer político

del reconocimiento, entendido como una acción social con sentido histórico, no se reduce a la facticidad del poder, y, por ende, replantea el ejercicio del poder más allá de la violencia y de la guerra. (Salas-Astrain, 2017, p. 29)

En otras palabras, comprender esos otros modos de organización –de concebir los territorios, las luchas y las sabidurías– supone reconocer el significado que se les ha atribuido a los conceptos, remitirse a los contextos y mirar sus perspectivas de sentido. En este propósito comprensivo de las posturas pedagógicas que emergen de la educación en los movimientos sociales latinoamericanos, es preciso indicar que estos son

Una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver –haciéndolo visible, dándole dimensiones– esa acción colectiva. Pero [...] no cualquier conflicto desemboca en una acción colectiva que toma la forma de un movimiento social. (Grau e Ibarra Güell, 2000, p. 9)

De esta forma, las subjetividades se promueven, las culturas emergen, las formas de lucha y resistencia son estandarte, las experiencias, los aprendizajes y las pedagogías subyacen el movimiento.

Antes de proseguir, cabe indicar que este artículo se divide en cuatro apartados. El primero expone los rasgos interculturales en emergencia con las pedagogías latinoamericanas, el segundo aborda la perspectiva epistémica desde la interculturalidad, el tercero presenta las pedagogías latinoamericanas gracias a las sociedades en movimiento y la cuarta da a conocer las consecuencias antropológicas y epistémicas para restablecer las pedagogías latinoamericanas. Finalmente, se esboza una parte de los alcances pedagógicos propios en los territorios latinoamericanos.

Interculturalidad, del reconocimiento político a la configuración de lo humano

Para esta mirada comprensiva de la interculturalidad, se colocan en tensión dos rasgos: el trabajo político como apuesta del Estado nación y el proyecto cultural y humano que da cuenta de la emergencia viva de la interculturalidad en los territorios. Es sabido que, actualmente, en América Latina existen políticas que reconocen la diversidad de culturas a nivel constitucional gracias a los avatares de los movimientos sociales en la gran lucha por los derechos humanos. Sin embargo, esta disposición de Estado ha resultado poco eficiente ante los procesos de desigualdad social, política y económica; las exclusiones y la invisibilización de las culturas; los despojos de tierras; los credos y las identidades; el desequilibrio en la orientación educativa; el desempleo, la esclavitud y la mercantilización. Es preciso destacar que la mirada social no se circunscribe a lo cultural o a las etnias; el abordaje social es de mayor envergadura. La interculturalidad no surgió en este siglo, sino de las mismas migraciones del hombre; en este sentido, ha estado en torno al respeto, las diferencias, la diversidad, los diálogos éticos y los políticos.

Como antecedente se tiene que, en los años ochenta, la pluralidad y diversidad de culturas con centro en lo étnico han sido punto de trabajo de los Gobiernos latinoamericanos; es decir, se buscó el reconocimiento de las relaciones culturales por parte del Estado, minimizando la discriminación racial, étnica y cultural de la sociedad denominada mayor. Si bien este ha sido un gran comienzo por el respeto a las diferencias y pluralidades, dicha postura política y jurídica de los países ha resultado insuficiente ante los desafíos sociales y la poca efectividad para atender las necesidades, los requerimientos y los derechos de las comunidades latinoamericanas. Este escenario resulta primordial para la comprensión de los procesos pedagógicos en los movimientos sociales.



Ahora bien, la interculturalidad amplía las políticas multiculturales, identificando en la historia las marcadas relaciones de poder y, con ello, los conocimientos subalternos. Además, aboga por la necesidad de reconocimiento de otras formas de saber y por la amplitud del pensar, no limitado a un solo modelo hegemónico de racionalidad. De esta manera, denuncia las asimetrías para proponer nuevas prácticas y formas de conocimiento que estén contextualizadas, porque el saber no es neutral ni aislado; un conocimiento que esté encarnado en las prácticas y en los procesos propios de las comunidades latinoamericanas. De ahí que América Latina reclame una interculturalidad que reconozca el diálogo desde su proyecto de acogida, alteridad, rescate de saberes propios de los territorios y respeto por las diferencias y las diversidades de los pueblos y los sujetos. Una interculturalidad que deje ver la matriz colonial y le apueste por la restauración social, cultural y política de las comunidades. De esta forma, la filosofía crítica de postura humanista de la interculturalidad convoca al

Reconocimiento del otro en su diferencia [lo que es] sin duda alguna una gran aportación a la solución de muchos de los problemas que plantea la convivencia de la diversidad en el mundo de hoy. Pero hay que decir al mismo tiempo que son insuficientes y que deben ser transformadas interculturalmente, sobre todo en lo que concierne a la concepción antropológica de fondo, liberal e individualista, que suponen... Lo que significa precisamente la inversión de la cuestión o el pasar del paradigma conflictivo del reclamo de reconocimiento al paradigma de la agradecida aceptación del otro, pues con este cambio de lógica se recupera la “naturalidad” del sentir que lo primero que se le debe al otro es el agradecimiento por hacer posible la vida humana con su participación en ella. (Fornet-Betancourt, 2016, p. 113)

El reconocimiento de sí mismo permite reconocer al otro desde su mismidad. Como indica Fornet-Betancourt (2016), se requiere romper el paradigma de la conflictividad y centrarse en la aceptación del otro como diferente, y esa diferencia no es más que la acogida de lo diverso a nivel social, cultural, político y epistémico, en cuanto comunica, une, modifica, teje redes de diálogo y recupera la memoria histórica y la tradición de las comunidades. Asimismo, recobra las culturas que no están agotadas, sino que se transforman, se renuevan y logran otros ritmos a partir de los movimientos sociales; lo que hoy se vislumbra con las pedagogías en vínculo con contextos, sujetos y saberes.

En este entretejido de culturas, cabe preguntar por la relación entre hombre-cultura, en la medida que se habla de interculturalidad con base en una apuesta política, pero sobre todo humana. Según Césaire (1979), una reflexión en dicha perspectiva entrelaza la cultura, la civilización y el colonialismo. La aproximación que realiza se plantea a partir de la concepción de civilización y las relaciones dadas en el régimen colonial entre colonizador y colonizado. Su apreciación respecto a la constitución del ser humano como colonizador en vínculo con su condición de civilidad es reveladora; por tanto, para develar la comprensión de la relación ser humano y cultura, en primer lugar, resulta primordial identificar los conceptos centrales de cultura y civilización. Para ello, Césaire (2006) retoma la definición de civilización del sociólogo francés Marcel Mauss:

Un conjunto de fenómenos suficientemente numerosos e importantes que se extiende sobre una superficie suficientemente considerable de territorio. De ello puede inferirse que la civilización tiende a la universalidad y que la cultura tiende a la particularidad; que la cultura es la civilización en cuanto es propia de un pueblo, de una nación, no compartida por ninguna otra y en cuanto porta, indeleble, la marca de este pueblo y de esta nación. Si queremos describirla desde el exterior, se diría que es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por una sociedad en el curso de su historia, entendiendo por valores, por supuesto, elementos tan diversos como la técnica o las instituciones políticas, una cosa tan fundamental como la lengua y algo tan fugaz como la moda, sin olvidar además ni las artes ni la ciencia o la relación. (pp. 46-47)

En este orden de ideas, se identifica la cultura como parte de la civilización y de un pueblo desde sus condiciones particulares. De acuerdo con Césaire (2006), la cultura es el esfuerzo de los grupos humanos para llenarse de riqueza, de ahí su especificidad en cuanto voluntad individual, donde dicha voluntad queda menguada en un proceso de colonización. Ello lo sugiere cuando dice: “hemos visto que toda colonización se traduce a más o menos a largo plazo en la muerte de la civilización de la sociedad colonizada” (p. 52). Por ende, el régimen colonial en lo político y lo social aniquila la cultura del colonizado, devasta la autonomía y la libertad del pueblo, al igual que su espíritu de creación, pues se pierde el sentido de cultura por su devastación y quedan reducidas las capacidades del colonizado, asociadas con su voluntad y su potencia creadora.

Frente a esta relación, el pensamiento de Fanon (2007) invita a reflexionar sobre los procesos de colonización mediante la desvalorización de la historia del colonizado:

El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica... El resultado, conscientemente perseguido por el colonialismo, era meter en la cabeza de los indígenas que la partida del colono significaría para ellos la vuelta a la barbarie, a encanallamiento, a la animalización. (p. 168)

En el proceso de colonización, dicha estrategia tiene que ver con las formas adoptadas para la despersonalización del colonizado; un colono dependiente del colonizador para hacer y ser; un colono desprovisto de humanidad y pensamiento. El ser humano pierde esta condición en cuanto se configura desde la discursividad colonial en un ente que resulta de la cosificación del ser. Igualmente, tal carácter queda representado en el *damné* de Fanon, un no ser que es invisible en su propia humanidad, un objeto de color en el que prima toda expresión colonial. De ese modo,

El *damné* está relacionado con el dar [...] es literalmente, el sujeto que no puede dar, porque lo que ella o él tiene ha sido tomado de ella o él. Es decir, *damné* se refiere a la subjetividad, en tanto fundamentalmente se caracteriza por el dar, pero se encuentra en condiciones en las cuales no puede dar nada, pues lo que tiene le ha sido tomado. (Maldonado-Torres, 2018, p. 592)

Este *damné* es relevante a nivel social y humano, acorde a Maldonado-Torres (2018), en la medida que la construcción sociohistórica ha estado puesta en la ausencia del reconocimiento humano como sujeto donador; con ello, se justifica la propiedad con la que cada quien se relaciona con el otro y se inhibe todo acto de correlación e intercambio entre sujetos, contextos y saberes. En este escenario, ¿cuáles son los procesos de humanización que vive el sujeto para constituirse en ser humano? Las posturas presentadas apuntan a las formas que asume el régimen colonial para despojar de todo vínculo cultural al individuo, acción por la cual pierde su carácter de humanidad; en su lugar, se reemplaza por un ser figurado, moldeado por los discursos del colonizador, con lo cual es aniquilado en su potencial creador.

Ahora, ¿de qué manera se configuran los mundos a partir de las prácticas del ser humano con los entornos? El ser *humano* cosificado está en condición de servilismo y esclavitud, sometido a la voluntad del amo conquistador, del colonizador. Por ende, la relación se plantea en el binomio dominio-sumisión, colonizador-colonizado, conquistador-conquistado. Esta conexión entre colonizador y colonizado es descrita por Césaire (1979) en el “Discurso sobre el colonialismo”, en donde establece, primero, que la colonización es una de las manifestaciones de una sociedad enferma y decadente que no afronta la solución de sus problemas. Así, expresa que



La colonización, deshumaniza aun al más civilizado de los hombres; que la acción colonial, la empresa colonial, la conquista colonial, basada en el desprecio al hombre indígena y justificada por ese desprecio, tiende inevitablemente a modificar al que la emprende. (p. 11)

En este sentido, señala la transformación que experimenta el colonizador: la pérdida de humanidad que ocurre en él para detentar su estatus. En otras palabras, el colonizador civilizado pierde su civilidad para convertirse en aquello que desprecia: el bárbaro.

Esta discusión la retoman Maldonado-Torres (2018) y Dussel (2020) desde la configuración del ego que legitima la violencia del imperio colonial sobre el bárbaro –el sujeto racializado–, a través de cuestionarse sobre el humano y lo humano; precisamente, esta condición sostiene el imperio. Con base en ella, se configura el sujeto imperial que naturaliza la esclavitud, el dominio del vencido, que viene de la noética de la guerra, y la inferioridad de los pueblos derrotados que pasan a ser cautivos y subalternos. En esta línea reflexiva, Fanon (2009) desarrolla su perspectiva sociogenética, la cual se refiere a lo que acontece “del mundo de lo social, lo intersubjetivo de la cultura, la historia, el lenguaje o la economía. Dicho mundo, nos recuerda el ser humano que concede la existencia a dichas fuerzas” (p. 220).

Esta cuestión, desde la postura de Césaire (1979), encuentra vías para su resolución en la recuperada capacidad del ser humano para crear cultura en hermandad, cuando bien señala que “lo que nos hace falta es crear –con la ayuda de todos nuestros hermanos esclavos– una sociedad nueva, rica en toda la potencia productiva moderna, cobijada en toda la antigua fraternidad” (p. 18). No obstante, ¿qué cambios supone esta creación cultural, desde la condición de la fraternidad, en las reconfiguraciones del ser humano? Nada más que el declararse en libertad. El pensamiento de Césaire se hace convergente con los planteamientos de Fanon, llevados ahora a la reflexión respecto a la cultura nacional y a la desalienación en pro de la liberación. Fanon (2007) considera que la cultura nacional “es el conjunto de esfuerzos hechos por un pueblo en el plano del pensamiento para describir, justificar [...] la acción a través de la cual el pueblo se ha constituido y mantenido” (p. 188). En otras palabras, se compone de las luchas de resistencia y liberación, no solo del cuerpo, sino también del pensamiento, que llevan a reconfigurar toda una historia de esclavitud y a pensarse en vínculo con su tradición, su identidad; de ahí que la lucha de los movimientos sociales ha sido una manera de exorcizar –en palabras de Fanon– y recuperar el sujeto que se ha reprimido. De esta forma, tanto colonizador como colonizado tienen el desafío de recuperar su humanidad: “los dos tienen que apartar las voces inhumanas, que fueron las de sus respectivos ancestros, a fin de que nazca una auténtica comunicación” (Fanon, 2009, p. 190).

En este punto, se descubre un modo de mirar la cultura como escenario de creación, el cual supone la lucha por la libertad para trascender la alienación del ser, no solo en el pasado colonial, sino ante los colonialismos renovados que orquesta la hegemonía del neoliberalismo, de la mano de la globalización, que ha incidido en las prácticas de los individuos y en el reconocimiento de sus capacidades e historias propias.

La perspectiva epistémica desde la interculturalidad

Esta perspectiva plantea una crítica de la razón por la *irracionalidad*, que significa excederse como razón, al elevarse a la única fuente de conocimiento que supone arrogarse el monopolio de acceso al sentido de lo real; esta razón se aleja de la sensibilidad, de la experiencia, en cuanto requiere ser pura. En consecuencia, resulta ser un encierro de sistemas de coordenadas cartesianas, lo que recae en la lógica de la racionalidad analítica,

donde la razón es absoluta y verdadera; en este punto, se demarcan las fronteras entre razón y experiencia como caminos de saber.

La pretensión de este enfoque es agrietar los absolutismos de la razón, dar apertura a las sabidurías y reconocer las otras epistemes que habitan los territorios; por consiguiente, la mirada sigue puesta en los movimientos sociales como agentes de transformación en América Latina. Se sabe que esta pretensión ha implicado cambios en los paradigmas de las culturas que aniquilan lo diverso. Sin embargo, esta crítica no solo se posiciona en cada sujeto sujetado, sino que traspasa el margen de la institucionalidad que devasta las comunidades. Continuar actuando en torno a las políticas neoliberales es volver al plano cartesiano a nivel conceptual y epistémico; se busca, entonces, reconocer las singularidades y pluralidades de los contextos, sujetos y subjetividades, de tal manera que –a la luz de la interculturalidad– se reconozcan esas otras formas de relación con el saber situado. En ese sentido, pensar como acto comprensivo invita a pensar desde un acto “continuado de convocación de voces y de re-perspectivación de saberes y sabidurías” (Fornet-Betancourt, 2000, p. 66). Un pensar alejado de la cuantificación y la racionalización que recree la conciencia, la autonomía y la postura política y ética del sujeto.

Al respecto, Heidegger (1997) indica que el pensamiento no es dominio, fuerza ni poder, pues existen otras formas de pensar y crear que sobrepasan las linealidades de la razón. En estas otras formas de pensamiento está ligada la memoria, la cual “piensa en lo pensado” (p. 14) y en lo que está por pensar desde las realidades diversas del contexto, la época y los sujetos; es un pensarse en la historia y en las tradiciones que conllevan identidades y subjetividades, las cuales han marcado una posibilidad de lucha y resistencia del pensamiento occidental. Se aspira, por ende, a un

Diálogo que, si bien reconoce la historia y tiene memoria de la violencia epistemológica donde la razón, el saber y el pensamiento se apalancaron desde Occidente, propende a un reconocimiento de los saberes cuya matriz cultural es amplia e irriga las realidades, situaciones, haceres y experiencias en América Latina. (Saldaña Duque, 2022, p. 83)

En clave de ello, se destaca que desde los siglos XIX y XX, con las manifestaciones de los movimientos sociales-populares, se propende a un nuevo renacer en el conocimiento; un conocimiento que no necesita que lo nombren, sino que subyace a la misma tradición de la historia y la memoria de los sujetos. Estos saberes generados por los MZ, MST, MP y MES no se producen en el estándar del eurocentrismo, pues se suscitan del diálogo intercultural que desafía el colonialismo eurocéntrico y visibiliza otras narrativas en las que estas realidades se sitúan y se mueven. La cosmogonía y cosmología mestiza, indígena y afro trazan caminos cargados de saberes que se narran en los entornos latinoamericanos; nacen de las realidades y prácticas de vida de los individuos en cuanto sujetos culturales y de tradición; surgen de las lógicas duales, epistemológicas y antropológicas para dejar ver lenguajes plurales, saberes ancestrales y populares, conocimientos que no quieren ser nombrados dentro del canon, sino que se enuncian a partir de los términos propios del pensar mismo como acto o acción. Conocimientos que tienen sus ritmos de pensamiento y responden a un tiempo, lugar, situación, sujeto o comunidad latinoamericana. Como señala Fornet-Betancourt (2012),

Liberar a la razón del cautiverio de esta monologización [...] representa, más bien, una actividad que hay que “activar” o “principiar”, precisamente a través de lo que da qué pensar: la realidad histórica. Desde su comienzo, por tanto, la razón tiene que llevar la “carga” de la contingencia y de la diversidad de las formas de la realidad histórica. (p. 57)

De ahí que se propenda por una razonabilidad contextual, en palabras de Fornet-Betancourt (2012), que hable del contexto, de sus situaciones, condiciones y devenires; que esté conexa con la vida, con la realidad cambiante; por ende, no hay absolutismos de



la razón, sino pluralidades y realidades de mundo. Así las cosas, se busca una razón que aborde la historia, puesto que en ella se determina su acontecer y las márgenes en las que el ser se sitúa, a la vez que tiene memoria de sus tradiciones y le apuesta a un renombrar desde su lugar de enunciación. Por la historia han caminado personas, mundos, pensamientos, acciones; de modo que

La razón histórica es razón que aprende y que sabe que sus lugares de aprendizaje son [...] las muchas historias “pequeñas” que se escriben en mundos de la vida muy distintos que, justo por ser cultural y contextualmente diferentes, llevan su marca distintiva y marcan también de diferente manera [...]. Esto significa que la razón histórica humana, en tanto que actividad activada en y de ese *faciendum*, se realiza condicionada por el mundo de la vida [...]. El arraigo de la razón histórica en el mundo de la vida significa no solamente el reconocimiento del mundo de la vida como trasfondo de la razón, sino también su valorización en el sentido del ámbito contextual en el que la razón se diferencia y aprende a conocer su diversidad. (Fornet-Betancourt, 2012, p. 64)

Una razón histórica no puede ser homogénea, debido a que se circunscribe a escenarios que obedecen a tejidos y a sujetos que se piensan y piensan la vida y su naturaleza, quienes a partir de sus realidades conocen, crean y transforman su ser y estar en la tierra; de ahí que la relación mundo-razón posibilite impulsar el movimiento de la razón en función de los cambios históricos. En ese orden de ideas, es necesario reconocer que la interculturalidad en diálogo posibilita tender puentes para relacionar la historia, los saberes y las diversidades; reclama el derecho de ser reconocido en la diferencia política, ética, social, cultural y epistémica, pues el conocimiento no es único ni homogéneo, es plural, situado, cambiante e histórico. Se busca, entonces, una apertura intercultural de la razón a la sabiduría, de tal modo que se traspase su reduccionismo y se dejen ver otras pedagogías que subyacen en los territorios en clave epistémica.

Sociedades en movimiento y pedagogías latinoamericanas

Las sociedades en movimiento hacen referencia al “deslizamiento individual y colectivo del lugar material y simbólico heredado [del] movimiento [de] ese lugar hacia otro, que pasa por negar o por ir más allá del lugar y la identidad heredados, o incluso la identidad construida” (Nuín, 2008, p. 13). En este sentido, ¿quiénes sino las sociedades que se mueven para reconocer la génesis de pedagogías propias, alternativas y críticas latinoamericanas, pedagogías inscritas en las prácticas de vida de las comunidades en los territorios? Las sociedades en movimiento “no remiten a instituciones, sino que pone en primer lugar la idea de que algo se mueve, y ese algo son sociedades otras, diferentes a las dominantes” (Zibechi, 2007, p. 251), las cuales se relacionan desde su origen por medio de comunidades que se encuentran simbólicamente fraccionadas por no estar unidas a las institucionalidades formalizadas, sino que convergen en comunales, lazos familiares y colectividades donde tejen relaciones.

Por ello, vale la pena señalar que las aproximaciones que los movimientos sociales llevan a cabo a las pedagogías son plurales. Tal diversidad se circunscribe en los espacios singulares que tiene lo educativo en sus procesos de lucha y reivindicación, como una pedagogía para la vivencia de los derechos, que trasciende el orden jurídico y se constituye en procesos de configuración de la vida en sociedad y del ejercicio de la vida política, entre ellos, el derecho a la tierra, a la autonomía, a la educación y al trabajo, a propósito de los movimientos sociales.

En la fundamentación en torno a la emergencia de pedagogías latinoamericanas con respecto a las sociedades en movimiento, se establecen dos argumentos principales.

Primero, en los movimientos sociales, las dinámicas educativas acontecen en una doble perspectiva: el movimiento social como dinámica social educadora y el movimiento como escenario que genera, de forma intencionada, sus prácticas educativas en pro de fortalecer la organización. Por su parte, el segundo argumento se relaciona con el sujeto que se configura en los movimientos sociales a partir del diálogo intercultural y de las acciones que inciden en la disposición del movimiento como sujeto político desde el ser histórico, situado y epistémico, donde el ser situado –con referencia al contexto– es un eje vertebrador del ser histórico y del epistémico.

De este modo, el primer argumento deja claro que lo educativo en los movimientos sociales trasciende lo escolar y se adentra en lo social, siendo considerado como proceso educativo en sí mismo: “todo el movimiento social [es] un espacio educativo y la educación [se da] en la diferencia” (Zibechi, 2005, p. 3). En otras palabras, el movimiento, como lo proclaman los Sin Tierra, son sujetos educativos cuyas prácticas son intencionadas pedagógicamente. Igualmente, la idea del movimiento social como principio educativo desborda el rol tradicional de la escuela y del docente; es decir,

Todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. La educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo. (Nuin, 2008, p. 115)

Según Abarca *et al.* (2010), se apuesta por la autoeducación, dando cabida a la heterogeneidad; asunto que la institucionalidad escolar deja de lado. En la autoeducación, los sujetos “se van apropiando de su realidad, a la vez que generan/construyen herramientas que permitan disputar las ideas que le son impuestas desde otros lados, ignorando los contextos y conocimientos aprehendidos en la práctica de la vida cotidiana” (p. 8); de tal forma que perciban y apropien su realidad; comprendan y sean críticos frente a la historia propia y la impuesta; donde establezcan acciones que transformen entornos; pero, sobre todo, se transformen a sí mismos sin perderse en lo ajeno. Tanto en las prácticas como en los discursos de los movimientos sociales, tiene lugar la expresión *procesos pedagógicos*, sin hacer referencia a lo escolar, de modo que se evidencian cambios en el saber social. En este sentido, los movimientos son

Espacios de aprendizaje y formación, los cuales contienen y transmiten prácticas y saberes pedagógicos, sin que muchas veces este sea su propósito. No son entonces solo estructuras políticas y sociales de resistencia, sino también formas de modelación de proyectos alternativos de sujetos y de cultura. (Castaño Gaviria, 2016, p. 115)

Ahora, la mirada intercultural de lo pedagógico en los movimientos sociales tiene un centro en lo contextual. El contexto es el piso que soporta, contiene y dinamiza la vida del movimiento. No en vano, una de las principales dinámicas vitales de los movimientos sociales pasa por la construcción colectiva del territorio a través de la reterritorialización, los cambios de lugar, de un espacio impuesto en cuanto lugar enajenante, dado en la lógica del dominador, a uno conquistado por la emancipación y el ejercicio vivo de la libertad. Así, el territorio es algo más que la tierra, que lo material, pues se incardina en el mundo simbólico y espiritual. Al ser diferenciada, la territorialización se constituye en el escenario donde emergen culturas igualmente diversas, gracias a la pluralidad de los vínculos sociales existentes. En dicho proceso, las configuraciones del ser suceden en clave plural. Esta territorialización, que delimita a un ser situado, se constituye en un aspecto transversal a la conformación del ser histórico y del epistémico del movimiento social.

Frente al segundo argumento, cabe indicar que tender a los desafíos de la educación en los movimientos sociales conduce a pensarse en el sujeto político, pedagógico, epistémico y contextual que acontece como parte del ser histórico, con respecto a valorar de



nuevo la cultura y, con ello, reafirmar la identidad; de ahí la pertinencia de considerar la subjetividad, la identificación y el diálogo. En esta perspectiva, *Abarca et al. (2010)* distinguen tres momentos en el proceso de subjetivación e identificación: el rechazo, la resistencia y la creación. Estos pueden darse de manera continua o en paralelo. Los movimientos sociales

Saben lo que no quieren y se oponen. Esto los lleva a resistir y crear las prácticas para llevar a cabo esa resistencia, para que el rechazo se haga efectivo. Luego, crean sus propias formas de ser, los tiempos y espacios que les permitan desplegar sus propuestas. (p. 11)

De acuerdo con la identificación, *Padierna Jiménez (2010)* sostiene que

El proceso de identificación y lo educativo se suponen mutuamente. Para poder registrar que ha ocurrido un proceso educativo tenemos que recurrir al reconocimiento de los cambios en los esquemas identificatorios, esto es, a la recuperación que hacen los sujetos de las interpelaciones que, surgidas desde distintos emisores, han sido “integradas” como referentes que guían su acción social. (p. 22)

Igualmente, *Padierna Jiménez (2010)* afirma que los objetivos de la educación en el movimiento social se orientan hacia la transformación de las lingüísticas comunitarias, lo cual es un eje indispensable para la identificación del sujeto. En esta reflexión, el diálogo es un elemento fundamental en toda relación humana; además, es central para el movimiento social, en la construcción de un proyecto común y en las organizaciones de los pueblos. Asimismo, el diálogo permite crear nuevas pedagogías, epistemes, a partir de la comunicabilidad al interior de los movimientos. Es de agregar que

El diálogo puede asumir la forma de la fraternidad más que de la solidaridad, porque la solidaridad todavía implica un vínculo de intercambio; yo te doy y vos me das. La fraternidad es algo más profunda, es el hermanamiento de las personas y el hermanamiento es algo más subjetivo que otra cosa, no tiene rasgos de objetividad, sino de fuerte subjetividad, y ese hermanamiento produce un tipo de diálogo, un tipo de intercambio que tiene una fuerte sintonía de comunicación. (Nuin, 2008, p. 31)

Los movimientos sociales son, en fundamento, políticos y su condición no es dada por los sujetos que la conforman, sino por la propuesta alternativa a las lógicas capitalistas en las que ha estado subsumida a lo largo de los tiempos. Entonces, ¿qué significa la política en los movimientos sociales? Y ¿qué relación existe entre el sujeto político y la pedagogía? Estas preguntas permiten reflexionar en torno a los saberes, las prácticas y las realidades en los movimientos sociales. En este caso, las pedagogías subyacen en las necesidades del contexto tanto geográfico como relacional y se construyen a partir de los acuerdos y las miradas conjuntas de la comunidad. Por su parte, los saberes devienen de las experiencias y prácticas suscitadas en las realidades que viven los pueblos, las cuales no obedecen a los tránsitos internos de la comunidad, sino de los abordajes externos; es decir, de los diálogos establecidos entre las historias coloniales y las de tradición; en síntesis, se requiere el abordaje externo e interno para posibilitar nuevos constructos epistémicos, culturales y pedagógicos.

Desde este lugar, se busca conformar prácticas políticas con ritmos propios, a la base de las realidades sociales y las luchas. A ello se suma la apuesta por la construcción del sujeto político y el histórico, quien reconoce tanto su realidad como las colectivas; este individuo entiende y actúa para comprender las prácticas, los discursos y los efectos ocasionados por las lógicas neoliberales. Sujeto histórico en cuanto ético, que protesta y se manifiesta en contra de los actos de no humanidad, con “conciencia histórica en la que [...] hace un reconocimiento de las condiciones objetivas que niegan el despliegue de su potencial humano y forja un reconocimiento del potencial histórico que se abre en el horizonte” (*Berlanga, 2013, p. 48*).

Dicho sujeto histórico y político dialoga con las propuestas de los movimientos sociales de esta época. De ese modo, se reconstruye partiendo de cada vínculo humano, tradicional y contextual, donde no solo se aboga por el respeto a la dignidad, al derecho, a la justicia y a la igualdad, sino por el no maltrato de la naturaleza y de los animales, contra el machismo, el feminismo y el racismo; asunto que posibilita la reivindicación constante del sujeto socio-histórico-político multisituado que, aún en pleno siglo XXI, continúa batallando contra las llamadas asimetrías sociales.

Implicancias antropológicas y epistémicas de los movimientos sociales para las pedagogías latinoamericanas

Con base en la mirada reflexiva en torno a la interculturalidad desde la perspectiva epistémica, contextual y antropológica, se ha procurado proponer un marco contextual que dé cuenta de otras pedagogías. Pedagogías desde las márgenes en América Latina, lo que supone el planteamiento, primero, de un giro antropológico y epistémico gracias a la ruptura de la matriz capitalista, colonial y epistemológica. Este ejercicio cuestiona y lleva a tomar conciencia de los territorios, las prácticas, los actores y las sabidurías que subyacen en comunidades que han luchado, resistido e insistido en otras formas de educación. Segundo, supone reconocer los ritmos propios de las pedagogías, partiendo de esas márgenes de las sociedades latinoamericanas que están a los cimientos de las identidades, de una tradición que vincula las prácticas sociales e históricas de los pueblos.

Los movimientos sociales han sido de gran valor para comprender, hoy, las pedagogías cuya génesis se encuentra en la destradicionalización (reconocimiento de las culturas y su vínculo histórico, abierto y creativo con las tradiciones) y en la fronterización (lugar de resistencia que facilita la expresión de la pluralidad cultural). A partir de ahí, se da cuenta del giro antropológico y del epistémico en los procesos educativos. Ambos aparecen en dos tipos de circunstancias: primero, el escenario de educación organizada (MST y MZ) y, segundo, el escenario educativo social (MES y MP). Ello supone analizar las fronteras y las tradiciones históricas culturales originarias, develando tensiones del lugar de la cultura política instituida y la cultura vivida en un continuo, desde la historia de la sumisión a un presente en resistencia; así como la tensión del lugar de la episteme totalizante y las sabidurías emergentes que subyacen en las sociedades en movimiento.

Las tensiones en mención permiten que se construyan las condiciones para el diálogo entre el Estado y el movimiento; en otras palabras, el objeto de intervención al cual apuntan las políticas neoliberales y la defensa por un sujeto político en relación simétrica con la capacidad de interlocución desde el movimiento. Por tanto, la destradicionalización y la fronterización devienen para comprender la emergencia de ritmos pedagógicos propios en América Latina, desde la experiencia, la afectividad, la política, las voces, el territorio y la colectividad.

Como indica Fornet-Betancourt (2012), “la historia de la humanidad es una historia de fronteras. El ser humano necesita las fronteras para poder intervenir en la historia [...]. Las fronteras son condición para que la historia conozca fines y límites en su curso” (p. 72); de ahí que las fronteras propuestas desde los mismos movimientos sociales propicien espacios para comprender hoy la necesidad de valorar la identidad, memoria, tradición e historia propias. Empero, dicha valoración no se hace en solitario, sino desde el reconocimiento de la episteme colonial y las epistemes en territorios a través del diálogo intercultural, el cual deja ver que se suscitan otras sabidurías. Sabidurías de los pueblos, construidas desde las luchas por una humanidad en constante construcción. Sabidurías que reclaman el diá-



logo, el sentido de la vida, la libertad, el respeto a lo diferente y a la naturaleza. Sabidurías que parten del contexto y la historia, de las tradiciones y las fronteras; cuyos tiempos y sociedades son cambiantes. Sabidurías que encarnan la vida misma. En consecuencia, se comprende que tanto la destradicionalización como la fronterización marquen un tiempo y un espacio de vida en las comunidades, los contextos y las historias, en los cuales se han resistido, han combatido y han propuesto nuevas maneras de trabajar, no solo la tierra, las autonomías o los derechos sociales públicos, sino también las pedagogías que nacen de estas tensiones emergentes entre Estado y sociedad en movimiento.

En este punto, es preciso considerar dos cuestiones: primero, las pedagogías de las márgenes suceden en las orillas que trazan los procesos de exclusión social, cultural, política y económica; donde las orillas se definen externamente a aquellos confinados a la exclusión. Segundo, históricamente, en América Latina, las formas de gobierno, de la mano de la educación a cargo de su sistema, se hallan dispuestas a la reproducción de un orden social único, totalizante, reduccionista y excluyente de lo diverso, de todo aquello que irrumpe en lo establecido y dado desde la mirada de los poderes hegemónicos.

Estas pedagogías desde las márgenes, cuya génesis es el movimiento, dejan ver otras formas de configurar lo educativo a través de los relatos de los abuelos, el contacto con la tierra, la realidad del campamento, el asentamiento, la toma, la negociación con estamentos de Gobierno, los caracoles y las Juntas de Buen Gobierno. La misma formación de los maestros participantes, así como su organización curricular, construcción de escuelas con comunidades y para las comunidades, no desconoce las realidades sociales, humanas y culturales. Son pedagogías que extienden las sabidurías desde las realidades del ser humano, sin perder su morada, y han implicado una intersección de las prácticas educativas y sociales con fundamento en lo político. Por tanto, la gesta de lo político en los movimientos sociales se ha traducido en pedagogías desde las márgenes, las cuales se componen –a su vez– de una pluralidad de ritmos. Estos ritmos pedagógicos, desde las *experiencias*, que se dan en la copresencia, son comunión y recogen el vínculo de sí con el otro y lo otro, de las *colectividades* que connotan la restauración del tejido comunal, la renovación de lo fraternal y las posibilidades de hermandad solidaria; de ahí que se constituyan en terreno de cultivo de nueva humanidad. Las *afectividades*, que se traducen en acciones de demanda, denuncia, oposición y resistencia, alimentan la utopía y la confianza de los pueblos. Por su parte, se encuentran las *voces* que se instalan en resistencia ante la voz hegemónica y los *diálogos* con capacidad de relativizar la realidad y cocrear realidades múltiples.

Como indica Fornet-Betancourt (2012)

El ser humano, por muchas fronteras que pueda franquear, es, en sí mismo, una frontera; una frontera que puede desplazar o ensanchar, pero que nunca puede superar o dejar atrás totalmente, a no ser que se niegue a sí mismo... este ser humano determinado que traspasa fronteras encarna en última instancia su dignidad. (p. 72)

En tal perspectiva, en el traspaso de la frontera, emerge el lugar atribuido a la razón contextual e intercultural como aquella capaz de trascender el reduccionismo a una sola realidad y de generar nuevas relaciones, al mismo tiempo que puede instituirse en zona de combate cuando las condiciones de asimetría y desigualdad así lo requieren.

Consideraciones

Para seguir con el diálogo y no cerrar los lugares comprensivos de las pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento, cuyo origen está en los movimientos sociales, es preciso aclarar que lo aquí propuesto como marco contextual es la emergencia

de pedagogías propias latinoamericanas en clave de la perspectiva intercultural. Estas son pedagogías políticas, pedagogías de las experiencias, las colectividades, las voces y los diálogos que se han dado desde la destradicionalización y fronterización gracias a los giros epistémicos y antropológicos.

Lo primero es destacar la importancia de los procesos de reorganización aludidos para la transformación intercultural de los saberes. En este aspecto se tiene en cuenta, en concreto, que a partir de los diálogos entre el legado de la ciencia moderna con los nuevos conocimientos gestados desde los movimientos, se busca ensanchar la experiencia pedagógica para abrir posibilidades que permitan seguir con la construcción de conciencia política y de humanidad, y con la recuperación de epistemes desde la vida misma, desde el trabajo campesino, la resignificación del territorio, el niño, el abuelo, la tierra y la mujer como espacios y sujetos políticos, así como desde el respeto por la naturaleza y la relación agro-sostenibilidad-mundo. Al mismo tiempo, en el marco de esta consideración, cabe señalar que no se trata de excluir experiencias, sino de extender horizontes de mutuo enriquecimiento. Por tanto, se reconoce el legado de los lugares de la pedagogía heredada, una que discurre entre la imposición, la aceptación y la ruptura de subordinación; a la par que se aceptan pedagogías que emergen en las márgenes de la sociedad, en las que no se proponen modelos pedagógicos, sino transformaciones basadas en los cambios históricos y las luchas sociales. Pedagogías que se constituyen en el movimiento de resistencia donde se forman los sujetos y se producen historias en vínculo con la vida de cada ser humano implicado.

La segunda consideración refiere a la posible pregunta que se le puede hacer a esta disertación: ¿por qué mirar las pedagogías en América Latina a partir de estos movimientos sociales? Pues bien, estos movimientos sociales permiten comprender varios asuntos: primero, no singularizan la mirada pedagógica, sino que la colocan en plural; segundo, proponen otros lugares de la pedagogía articulada con la cultura, el sujeto, los saberes, las prácticas y las experiencias en relación con la historia y el contexto; tercero, recuperan la conexión de diálogo entre maestro/promotor, entorno social/humanidad, realidades/sujetos e historia/cultura/tradición; y cuarto, abren la posibilidad de diálogo desde las márgenes de la sociedad en movimiento, a partir de la perspectiva intercultural.

La tercera consideración tiene como finalidad comprender, con base en los movimientos estudiados, lo afirmado en la segunda consideración; por ello, se estructura en dos momentos. Primero, el MZ y el MST son movimientos que surgen en la década de los ochenta y comparten la misma lucha: la ruralidad, la propiedad de la tierra, la mercantilización y la globalización del territorio en sí mismo. El lugar de la educación está en las prácticas intencionadas y organizadas en pro del fortalecimiento del movimiento, se construye desde la comunidad y las sabidurías ancestrales, campesinas y de territorio, de cara a las realidades sociales, culturales y políticas contemporáneas. De ahí que tanto la educación autónoma rebelde zapatista como la Escuela Nacional Florestan Fernandes sean escenarios de nuevas pedagogías que discurren entre la lucha, la rebeldía y las organizaciones de los pueblos indígenas y campesinos, los cuales se expresan y trabajan en comunidad (forma de comprender el sentido de la vida en vínculo con el territorio y su correlación vital).

Segundo, el MP y el MES tienen en común su disputa por la exclusión de un derecho fundamental que es el educativo; en consecuencia, el lugar de la educación se encuentra en las prácticas sociopolíticas en defensa del derecho al trabajo y a los derechos sociales en general. Los Piqueteros buscan dar respuesta a una injusticia social y, retomando los principios de la educación popular, construyen un nuevo espacio donde interactúan los saberes de lucha, ciencia y resistencia. De este modo, reescriben las narrativas de conoci-



miento desde la perspectiva de trabajadores con respecto al régimen capitalista déspota, con lo cual evidencian que son posibles las pedagogías pensadas desde el contexto. En tanto, el MES se moviliza por el derecho a una educación pública, social y humana. En este reclamo por una educación pública, el sentido de lo público no es necesariamente el mismo en los países latinoamericanos, puesto que se parte de un escenario en el que existe una tradición de la educación estatal y privada que desborda los regímenes económicos; refiere a lo público en relación con los lugares de mercantilización y capitalismo en los que ha estado y en los que se ha discriminado su acceso a clases desfavorecidas.

Estos cuatro movimientos, Zapatista, Sin Tierra, Piquetero y Pingüino, recuerdan otras formas de luchas en Latinoamérica, luchas por la defensa del territorio, la identidad, los derechos a la educación y al trabajo, guardando rasgos que tienen en común: por un lado, la matriz colonial que inserta un modelo capitalista hegemónico, que deja por fuera todo rasgo de humanidad, diversidad y diálogo; y por otro, la historia de las nuevas narrativas políticas, educativas y pedagogías que se suscitan al interior de la lucha y la resistencia en cada movimiento.

La cuarta consideración pretende reconocer el vínculo entre movimientos sociales, interculturalidad y pedagogía, pues evidencia la búsqueda por resignificar el acto educativo y los lugares de las pedagogías en contextos latinoamericanos, recuperando lo público en perspectiva social. Además, esta conexión lleva a preguntar: ¿cómo generar democracia en la sociedad desde las márgenes de la pedagogía latinoamericana cuando la educación se ha jibarizado? Pregunta en la que se manifiesta que estos movimientos sociales –y otros en Latinoamérica– apuntan a comprender que la lucha no es etaria, de clases ni lineal, es política y social, desde donde se hacen patentes nuevas formas de organización de las comunidades. Ejemplo de ello es el trabajo en torno a retomar fábricas, la autogestión, la sostenibilidad y sustentabilidad, la medicina tradicional, la organización política, la recuperación de territorios y la educación como forma de vida. En este sentido, en el MST se constatan

Iniciativas en educación [alrededor del] uso del espacio y en la producción y distribución, mostrando cómo la escuela es capaz de trabajar con base en pedagogías liberadoras; existen muchos estudios sobre la capacidad de los obreros de gestionar la producción y la administración de fábricas recuperadas sin patrones ni capataces; y una amplia producción académica y no académica sobre los pueblos indígenas como portadores de valores y cosmovisiones que pueden considerarse alternativos al capitalismo y a la cultura occidental en momentos en que atravesamos una crisis de civilización. (Zibechi, 2011, p. 22)

Desde estos márgenes de resistencia, se construyen correlaciones de fuerzas sociales y políticas que dibujan el horizonte para pedagogías alternativas y críticas, las cuales pasan por la sensibilidad, la creación e iniciativas que subyacen en territorios; pedagogías en las que toda la comunidad se inscribe. Los movimientos sociales a partir de los años setenta rompieron con la inercia social y alzaron sus voces, para reclamar respeto por los derechos del pueblo, por la vida, la tierra y la desigualdad social, política, económica, educativa y cultural. En ese momento, aparece lo pedagógico como resistencia en la lucha de un pueblo que no calla, sino que reclama democracia, justicia y equidad, en tanto apuesta por otras maneras de organizar sus vidas y sus enseñanzas, centradas en el reconocimiento de la historia de un pueblo que ha trasegado por la dominación euroamericana, pero que también traza sus propias tradiciones mayas, campesinas, estudiantiles y obreras.

Esta pedagogía adquiere ritmos de las márgenes de las sociedades en movimiento, sociedades que se desplazan y rompen la indiferencia y las desigualdades, para construir relaciones sociales, vínculos con y desde el territorio como espacio de vida, de despliegue de otros modos de obrar, hacer y sentir. Aquí confluyen los ritmos que rememoran sus

contextos, sus saberes; el lugar de lo humano que encarna las relaciones. De ahí que la pedagogía trascienda lo escolar, la técnica y el saber del maestro sobre la enseñanza, para inscribirse en los problemas culturales y sociales, en las prácticas colectivas de los territorios; prácticas de reexistencia con y para la comunidad tejida en colectividades. Dichas pedagogías se vinculan con las culturas desde donde se construyen los saberes; son pedagogías políticas inscritas en las luchas sociales indispensables para seguir construyendo la tradición y la memoria de los pueblos latinoamericanos.

La quinta y última consideración reconoce que la pedagogía en el movimiento es una actividad política potente en cuanto posibilita las transformaciones sociales. Su organización interna enseña cómo, desde los asentamientos y en las responsabilidades de los grupos de familias, se suma un apogeo de colectividad, comunicabilidad, trabajo inter- e intrafamiliar, que se constituye en un núcleo para la toma de decisiones, acciones y devenires del propio movimiento. La pedagogía, entonces, se conforma a partir de las relaciones sociales humanas, del trabajo del movimiento en sí mismo y de las diferencias entre los actores. Por ello, en un inicio, parte de la vinculación de las familias a la gestión, la organización y el andamiaje de esta, de tal manera que en cada espacio pedagógico se cuente la historia de la lucha por la tierra y la reforma agraria, y se posibilite la construcción de un espacio de identidad con base en la historia y la memoria, así como tomar postura frente a la realidad situada y transformar su entorno.

Referencias

- Abarca, W., Araya, R., Pérez, C., Riquelme, R., y Silva, N. (2010). *Movimientos sociales, auto-educación y subjetividad: una experiencia desde el movimiento Pueblo sin Techo*. Universidad de Chile.
- Berlanga, B. (2013). ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacer-nos sujetos de la digna rabia. *La Piragua*, (38), 41-50.
- Castañón Gaviria, R. (2016). Movimientos sociales y pedagogías de la resistencia: reflexiones antropológicas pedagógicas. *Altre Modernità*, 114-129. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7055>
- Césaire, A. (1979). Discurso sobre el colonialismo. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, 54, 5-27. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2998/54_CCLat_1979_Cesaire.pdf?sequence=1
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.
- De Vallescar Palanca, D. (2001). *Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación*. Pontificia Universidad del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/consideraciones-sobre-la-interculturalidad-y-la-educacion/>
- Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/04/opinion/008a1pol>
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Colectivo Editorial Último Recurso.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2012). *Interculturalidad, crítica y liberación*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2016). *Filosofía y espiritualidad en diálogo*. Wissenschaftsverlag Mainz.
- González Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Siglo del Hombre Editores; Clacso.
- Grau, E., e Ibarra Güell, P. (Coords.). (2000). *Una mirada sobre la red: anuario movimientos sociales*. Icaria.



- Heidegger, M. (1997). Qué quiere decir pensar (E. Barjau, Trad.). *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 11-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895312.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2018). Sobre la colonialidad del ser: aportes al desarrollo de un concepto. En A. Santory Jorge y M. Quintero Rivera, *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (pp. 565-610). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.2>
- Nuin, S. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: ¿movimientos sociales o sociedad en movimiento? En América Latina. Entrevista de Susana Nuin a Raúl Zibechi*. La Crujía.
- Padierna Jiménez, M. P. (2010). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, (6), 13-27.
- Salas-Astrain, R. (2017). Perspectivas hermenéuticas sobre la filosofía intercultural y el diálogo de saberes. En *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad: desde Adentro y desde Afuera* (pp. 25-34). Universidad Católica de Temuco. <https://hdl.handle.net/10983/19727>
- Saldaña Duque, R. (2022). Pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento: una mirada desde la interculturalidad. *Revista Concordia*, 81, 75-91.
- Stronzake, J., y Casado, B. (2001). *Movimiento Sin Tierra de Brasil*. <https://goo.gl/LF7WBA>
- Zibechi, R. (2005, 8 de junio). *La educación en los movimientos sociales*. Issuu. https://issuu.com/identidadlatinoamericana/docs/la_educaci_n_y_los_movimientos_sociales_-_zibechi
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. UNMSM; Programa Democracia y Transformación Global.
- Zibechi, R. (2011). El pensamiento crítico en el laberinto del progresismo. *OSAL*, 12(30), 19-24. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/13894/1/osal30.pdf>