

Otros modos de ser/hacer escuela. Sujetos, territorios y disputas desde prácticas educativas otras

Other ways of being/doing school. Subjects, territories and disputes from other educational practices
 Outras formas de ser/fazer escola. Sujeitos, territórios e disputas a partir de outras práticas educativas

María Rosa Brumat

Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina

mrbrumat@unrn.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0076-2227>

Rosa Isabel Jaimes Garrido

Universidad Autónoma del Estado de México-El Colegio

Mexiquense A. C., México

isabeljaimesg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4069-1187>

Recepción: 21 Septiembre 2024

Revisado: 22 Diciembre 2024

Aprobación: 27 Diciembre 2024



Acceso abierto diamante

Este dossier “Otros modos de ser/hacer escuela. Sujetos, territorios y disputas desde prácticas educativas otras” de la Revista *Praxis Educativa* de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, tiene por objeto poner en foco educaciones otras o prácticas educativas otras que nos muestran y plantean otros modos de ser y hacer escuela en territorios latinoamericanos (México, Brasil y Argentina). En este sentido, es que se recupera a la praxis como eje en el análisis concreto de las experiencias que componen al dossier porque consideramos que atraviesa los artículos adquiriendo significaciones según las experiencias, contextos y miradas que desarrollan y crean las condiciones para otras formas de pensar y hacer en los procesos educativos.

La praxis educativa frente a la práctica inerte de la educación tradicional

Qué decimos cuando decimos praxis, la praxis es el lugar de encuentro entre la vida y el pensamiento (Dussel, 2011). Es una acción transformadora con base ético-política que se origina en la crítica al orden “dado”. Raquel Gutiérrez (2014) explica que la antítesis de la praxis es lo que Sartre (1970) llamó lo “práctico-inerte” que de manera resumida es la materia inerte, es decir, incapaz de reaccionar, inmóvil paralizada con su pesadez y con su persistencia. La praxis, por el contrario, en su esencia implica una transformación constante de las personas, de lo social y de las situaciones. Sin embargo, algunas “transformaciones” han implicado la reproducción del *status quo* y es cuando “lo práctico inerte “conspira contra la praxis” haciendo que ésta, al objetivarse, adquiera una forma diferente, distinta a la que su creador pretendía darle. (Gutiérrez, 2014, p. 66)

Reconocemos siglos de lucha en los contextos latinoamericanos: independencias, revoluciones, inicios de democracias y dentro de estas distintas maneras de generar desde el Estado las condiciones para aspirar a la justicia social, entre ellas la educación. No obstante, lo que observamos hoy en los distintos sistemas educativos mediante los cuales se han institucionalizando diversas praxis es lo práctico inerte que se materializa a través de

la creación de distintas estructuras que “anclan la existencia en la preeminencia de la materia sobre la praxis y, a la larga, se impone una vez más lo práctico inerte. (Gutiérrez, 2014, p. 67)

Ante la simulación de lo práctico inerte, acontecen praxis educativas que devuelven la esperanza porque, desde esos lugares la praxis aparece dotada de sentido, encarnada en la experiencia de la vida misma que no escapa a las tensiones, que adquieren contenido en las realidades que pueden cambiarse. Encontramos, de acuerdo con Ana Masi (2008) tres características que una acción transformadora cumple para ser praxis, la primera es la conciencia de sí y para sí y esta implica la no cosificación de las personas porque cosificados nos volvemos seres para otros, ante eso la praxis nos encamina a ser seres para sí, para nosotros, para la comunidad una disputa constante de nuestro ser al orden de la matriz colonial (patriarcado, capitalismo y colonialidad).

La segunda, es la concientización, que sucede en el tránsito del aprendizaje abstracto (conceptual) al aprendizaje concreto (la realidad) como objeto cognoscente que solo puede darse mediante la experiencia propia y las experiencias de las y los otros en relación con el mundo. Para Freire las personas son cuerpos conscientes. “Su conciencia, “intencionada” hacia el mundo, es siempre conciencia de, en permanente movimiento hacia la realidad. (Freire, 2010, p. 85) Esto es, la praxis implica encarnar la realidad porque es a partir de las relaciones persona-persona-mundo en creación, inacabadas, que al estar en transformación constante se transforman durante el mismo proceso, estamos hablando de un proceso dialéctico:

Con Sartre, no sólo se recuperan los hombres y mujeres de carne y hueso como sujetos de la historia, como aquellos que con su praxis “procesan al proceso”, sino que los procesos se vuelven inteligibles como producto y resultado de praxis anteriores cosificadas y enajenadas, de tal modo, que puede fundarse la permanente búsqueda de la transformación, explicándola y entendiéndola más allá del triunfo o la derrota. (Gutiérrez, 2014, p. 68)

La concientización no es un proceso intelectual ni individual, sino relacional, sucede en la acción y en relación con las otras y otros y con el mundo. La praxis no acontece de manera neutra, porque de tal modo se convierte en mero subjetivismo o en mero activismo, porque la praxis no es una actividad sólo de la conciencia o no solo es acción, sino una actividad material que solo puede suceder en colectivo para transformar.

La tercera característica es la acción, porque la praxis implica la transformación del mundo y para que suceda hay que actuar, hay que poner en acción las reflexiones, las críticas, las propuestas, puesto que la realidad no se transforma en los cubículos mentales o físicos. “Praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente, lo recibe.” (Freire, 2010, p. 92)

Así, praxis y educación confluyen como acciones transformadoras. La educación aparece dentro del mundo de las personas como quehacer histórico-cultural que va dotando de forma a la praxis. Por eso hay una distinción entre una educación bancaria, inclinada hacia lo práctico-inerte que puede pasar por inofensiva, pero sucede cuando el educador/a impone y/o manipula, y si manipula cosifica y al cosificar domestica y al domesticar enajena, separa, aísla. Y entre una educación que se sostiene de las praxis educativas, donde la educación como proceso liberador no aísla a las personas del mundo ni concibe al mundo sin las personas porque es una praxis que transforma constantemente a quien aprende acerca de las y los otros y acerca del mundo.

Entonces, la praxis educativa (siguiendo a Freire) como práctica de la libertad es también una experiencia gnoseológica en la que educador/a-educando/a y viceversa son sujetos cognoscentes mediados por los objetos cognoscibles. Esto es, la educación se vuelve un espacio de encuentro entre otredades mediada no sólo por los contenidos programáticos, sino por la experiencia que del mundo pueden tener en el espacio en que se encuentren al problematizar dichos contenidos. “La educación en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza a [docentes y estudiantado] como sujetos cognoscentes, abre a estos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis” (Freire, 2010, p. 98)

Esta afirmación como seres de praxis, desde el ámbito educativo, cumple al menos con tres características: la primera es que la educación se entienda y experimente como *situación gnoseológica*; la segunda es que acontezca

a partir de la *dialogicidad* y la tercera es que se *problematicen* los contenidos que han de socializarse. Acerca de la primera ya hemos desarrollado algunos puntos, así que nos detendremos en la segunda y la tercera características.

Freire señala que las personas no se constituyen en los silencios, sino en la palabra que es reflexión y acción, es así que la palabra en el espacio educativo no es mera prescripción. El diálogo es “un encuentro de muchos mundos mediado por el mundo mismo que no se agota solo en la relación entre docentes y estudiantes, sino que el diálogo es un acto creador de la praxis educativa por la palabra que es pronunciada por cada una y cada uno, de esta manera es que las personas se co-constituyen en el decir y se transforman al problematizar.

La dialogicidad es importante porque su accionar obliga a problematizar, en este caso, los contenidos programáticos; en esta acción se horizontaliza el proceso enseñanza y aprendizaje pues el contenido educativo emerge de docentes y estudiantado y del mundo que los rodea, solo esa conciencia permite transformar las situaciones. Así, el entramado “situación gnoseológica-dialogicidad-problematización” descoloca la educación bancaria que solo vacía contenidos de manera impositiva y domesticadora para que emerjan las praxis educativas como lo descolonial, el antirracismo, el anticapitalismo, el feminismo, la lucha por los cuerpos-territorio y todas las praxis que cuestionan y transforman desde sus entornos inmediatos las pedagogías de la violencia de la matriz colonial.

Los artículos reunidos en este dossier nos acercan a experiencias en tanto praxis educativas específicas, situadas, enclavadas en territorios singulares e históricos. Nos invitan a pensar la matriz colonial (los postulados patriarcales, coloniales y capitalistas con los que nos gobiernan en América Latina desde el siglo XV); es decir, esa situación espacio de articulación de lo político y de lo económico con lo social. Estas prácticas son depositarias y engendradoras de sentido en el marco de la experiencia de la vida misma, en medio de tensiones, luchas, disputas; son acciones ético-políticas que de diversas maneras cuestionan el orden dado y que al hacerlo consciente van transformándolo.

El artículo de *Adriana González Burgos Ifaobanla* nos comparte una reflexión política, ética y espiritual que sitúa al cuidado en el centro de las prácticas humanas. Esta epistemología(s) del cuidado tiene su base en los feminismos comunitarios y populares desde un enfoque anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial, con el objetivo de dismantelar jerarquías epistémicas. Este giro epistémico se plantea hacia lo comunitario, lo plural y la justicia social. La autora plantea la centralidad del cuidado como praxis política y epistémica frente a lógicas extractivistas y hegemónicas imperantes. En este sentido, la epistemología(s) del cuidado es un proyecto político y pedagógico abierto cuyos pilares se fundamentan en la memoria, espiritualidad y justicia epistémica.

La Pedagogía es entendida como un terreno fértil para desplegar su potencial transformador. Esto implica reconocer a los sujetos como seres relacionales donde enseñar y aprender son procesos dialógicos, sostenidos en estos principios de relacionalidad, reciprocidad y complementariedad. Las epistemologías del cuidado cuestionan aquellas educaciones que legitimen prácticas desvinculadas de esta relacionalidad. En su lugar, proponen una pedagogía que integre afectos, emociones, espiritualidad y cognición como ejes esenciales de la vida y los aprendizajes. En este marco, los aprendizajes se constituyen en praxis corporizada y territorializada, en procesos colectivos, situados.

La epistemología(s) del cuidado se constituye en una praxis que no solamente educa, sino que también cuida, y escucha; se alza como una epistemología sujeto-sujeto. El desafío, y la invitación de la autora, radica en construir una Epistemología del Cuidado que dismantele las jerarquías epistémicas que históricamente han marginado a voces subalternas. Imaginar y escribir desde las periferias, constituye un acto de justicia epistémica que dismantela las estructuras patriarcales en pos de construir una epistemología política transformadora.

Por su parte, *Edgar Pérez Ríos* nos invita a conocer procesos educativos fuera del ámbito escolar y nos comparte lo que acontece en las prácticas educativas comunitarias en torno al aprovechamiento forestal en San Jerónimo Coatlán, estado de Oaxaca, en el sur de México.

En estas prácticas tiene lugar la transmisión intergeneracional de conocimientos en relación a la autonomía en el manejo del bosque y el territorio. Allí se dan procesos de negociaciones internas, aprendizajes forestales de

carácter técnico, construcción de autonomía educativa y forestal. El autor describe los espacios de aprendizaje en torno al bosque y la producción, los mismos son diversos y se especifican según qué práctica se está aprendiendo: aprendizajes en torno al manejo forestal, el oficio de motosierrista, limpiadores del área del monte, los directivos de las unidades de aprovechamiento forestal, las autoridades comunales, el papel de los jóvenes y profesionistas.

Los procesos territoriales se han diversificado en contextos de disputa por los recursos naturales en mano de empresas o intereses particulares; en estos contextos, y frente a esto, las comunidades han desarrollado su capacidad de agencia haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias. Educación y territorio se articulan en estas formas de pensar y hacer, en una praxis de autonomía, resistencia y configuración de identidades de la comunidad dentro de un contexto de disputa por los recursos.

Se describe una educación comunitaria basada en la transmisión inter e intrageneracional de los conocimientos en torno al territorio, procesos educativos que reconocen varios agentes comunitarios. Prácticas cotidianas donde la observación, la oralidad, la participación en actividades sociales y el cuerpo/corporeidad son dimensiones para pensar esta educación comunitaria como proceso de construcción de una autonomía educativa y forestal.

Carolina Vélez Funes analiza la experiencia educativa de una escuela secundaria pública gestionada por el Movimiento Campesino de Córdoba, Argentina. La misma nos muestra un “modo de ser escuela” que habla de una postura singular de la tarea de educar, estrechamente vinculada con el programa y los objetivos políticos de esta organización social. Esta Escuela Campesina se presenta como un espacio educativo estratégico, aunque no exclusivo, para probar otras formas de convivencia, para establecer nuevas relaciones sociales y para ejercitar la participación democrática en la toma de decisiones. Se plantea así, una praxis educativa que se organiza en torno al proyecto político de la organización y contribuye a fortalecerlo. Una praxis que propone fundar otras formas, espacios y relaciones en términos educativos; que organiza la experiencia escolar en torno a un ejercicio de autogestión y trabajo colectivo y que genera el encuentro de sujetos de diferentes edades. Todo esto, da lugar a una forma escolar específica y particular que plantea una resignificación y transformación del espacio escolar.

Estas dimensiones de la práctica educativa encuentran fundamentos en una educación para la organización centrada en el aprendizaje para la toma de decisiones, en favorecer la defensa de derechos de manera colectiva y educar para la cooperación.

La revalorización de lo campesino es un objetivo pedagógico que se vincula a la contextualización de contenidos: entrelazar lo que se enseña con las condiciones ambientales y productivas de la zona y también con las luchas de la organización por la defensa de ese modo de vida. Esto responde al objetivo de educar por y para el trabajo, de organizar la dinámica escolar de una nueva manera que prepara y capacita a través de prácticas productivas articulando conocimientos y formatos escolares en función de éstas.

Escuela, territorio y praxis se entretajan en una forma particular de pensar y hacer educación enclavada en un programa de luchas de este Movimiento. La demanda por la educación secundaria se inscribe en un proceso de movilización social y construcción comunitaria impulsada por un sujeto colectivo que se fue consolidando en el territorio, construyendo a su vez la fuerza política necesaria para exigir el acceso a derechos históricamente vulnerados.

Alberto Colin Huizar Lev Moujahid Velázquez Barriga y Bruno Baronnet presentan una experiencia educativa en un territorio local del sureste mexicano. Hacen foco en la experiencia de un maestro en la escuela primaria federal bilingüe multigrado Mariano Matamoros, ubicada en la comunidad tseltal protestante de Monte de los Olivos, Chiapas, México. Este maestro plantea una reformulación de la escuela pública con el eje en el diálogo y en la recreación del currículo oculto, con una comunidad campesina comprometida con la educación en un contexto de desigualdades que caracterizan a la ruralidad mexicana.

Los autores destacan la relevancia de la propia praxis de este maestro de origen campesino que plantea a sus estudiantes múltiples y variadas experiencias desde un respeto al conocimiento propio y espiritual. Todo esto, en un marco de libertades de interacción, expresión y circulación de los alumnos en el espacio y tiempo escolar.

En su praxis, el maestro concibe al aprendizaje como la mediación con el mundo; es por ello que las oportunidades de aprendizaje son variadas y amplias: *“la comunidad, la parcela, el bosque, el sendero, el río, el hogar, la cocina, el patio escolar, la experiencia vivida”*. Su práctica plantea una autonomía curricular y una contextualización del curriculum que significan *“rupturas epistemológicas creativas sustentadas en cosmovisiones territoriales de la educación y ecologías de saberes localizados”*. Educación y territorio se entrelazan configurando una forma de enseñar y aprender basada en una cultura escolar democrática, de diálogo de saberes y plural. Esto significa pensar en geopedagogías que habiliten a desmontar formas y jerarquías de la escolarización hegemónica y habiliten otra epistemología, con puentes hacia lo comunitario, la etnicidad y el territorio.

Los autores de este artículo, un antropólogo, un sociólogo y un maestro de telesecundaria, se enfocan en la documentación de experiencias pedagógicas, a la vez que han participado en la sistematización de proyectos políticos-educativos de docentes sindicalistas críticos. Desde sus lugares de trabajo y enunciación, nos invitan a conocer estas experiencias y *“contribuir a la discusión de pedagogías latinoamericanas, a imaginar formas alternativas de hacer escuela y de gestionar el control cultural sobre ella”*

Conceição Evaristo, Cecília Izidoro, Jonê Baião, Fátima Lima, Luiza Oliveira y Abrahão Santos comparten su experiencia como docentes investigadores y profesores negros, desde la entrada y permanencia *“de los cuerpos negros en la educación básica, en las universidades, permaneciendo en los diferentes posgrados”* para poner en acción el sentido de intelectualidad negra.

Plantean la potencialidad de la escritura como herramienta y la escritividad como experiencia territorializada. Afirman que la educación es una mujer negra, pensarla de esa manera, es pensarla como liberación ya que establece *“el principio femenino y racializado como elemento generador universal, en la medida en que la violencia racial y de género total reside en y bajo los cuerpos y subjetividades de las mujeres negras, mientras que, interseccionalmente, la liberación de estos cuerpos y subjetividades apunta a la disolución de todos los ejes de opresión, incluidos el lenguaje y la educación”*.

La praxis de estos autores supone poner en agenda la educación antirracista, la lucha contra el exterminio de la juventud negra y, la lucha por la representación en la vida pública en el centro de la lucha del feminismo negro. Implica rescatar los relatos de la vida cotidiana de las personas negras desde la infancia hasta la vejez para romper con la subjetivación de las personas negras en sentido negativo. La educación, entendida como la oralidad y la escritura para construir mundos, significa pensar y asumir una educación *“como mujer negra que escribe, es devolver al campo de la educación (su historia, epistemologías y metodologías) la necesidad de mirarse a sí mismo, escudriñando los cimientos sobre los que se construyó el campo educativo en Brasil”*. Esto significa contar con textos académicos que incorporen cuerpos que históricamente han quedado fuera de la Academia.

Entienden la *escritividad* como un gesto epistemológico y metodológico de las mujeres negras que busca reconstruir una imagen situada en la experiencia femenina negra. *“Dar cuenta de la fuerza escritora de la educación como proyecto de futuridad para las comunidades negras y, consecuentemente, para todos”*, implica pensar en una herramienta negra, ejercida por negros, para extenderse a toda una comunidad. Implica pensar en las relaciones de saber-poder que atraviesan a la historia negra para tratar de desmontarlas y dismantelar el proyecto capitalista, neoliberal, patriarcal y clasista. Pensar en una praxis y una pedagogía que encuentren otros modos de identidad, de construcción, de transmisión, de hacer, otras epistemologías de afecto, cuidado y *futuridad*.

Invitamos a leer los cinco textos que conforman este dossier desde el enfoque de la praxis educativa, que se materializa, de acuerdo con las autoras y los autores, en el cuidado que dismantela jerarquías epistémicas y sociales; en el diálogo entre saberes ancestrales y actuales; en la centralidad de los territorios como origen y disputa de la praxis comunitaria; en la invitación a convertir en escuela los lugares de la comunidad como parte del mundo que se aprende y, finalmente, la praxis educativa desde la escritividad de las mujeres negras que

visibilizan las pedagogías de la violencia misóginas y racistas porque solo así se podrán entender las disputas profundas y urgentes que se generan en nuestros territorios. Que la lectura sea un convite a pensar y hacer una educación más humana, cuidadosa, amorosa, decolonial, antirracista, antipatriarcal, en miras a sostener la educación como derecho humano fundamental en nuestros territorios latinoamericanos.



Resistiré, acrílico. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Dussel, Enrique. (2011). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Editorial Trotta. Madrid.
- Gutiérrez, Raquel. (2014). ¡A desordenar! Por una historia abierta de la lucha social. Editorial Pez en el árbol. México.
- Freire, Paulo. (2010). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores. México.
- Masi, Ana. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (comp.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- Sartre, Jean Paul. (1963). Crítica a la razón dialéctica. Editorial Losada. Buenos Aires.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153180877002>

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 Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Rosa Brumat, Rosa Isabel Jaimes Garrido

**Otros modos de ser/hacer escuela. Sujetos, territorios y
disputas desde prácticas educativas otras**

**Other ways of being/doing school. Subjects, territories
and disputes from other educational practices**

**Outras formas de ser/fazer escola. Sujeitos, territórios e
disputas a partir de outras práticas educativas**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 29, núm. 1, p. 1 - 8, 2025

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/.10.19137/praxiseducativa-2025-290102>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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