



¿Cómo escribimos acerca de la educación que está siendo? Líneas reflexivas para una investigación de la praxis educativa y política de los movimientos sociales populares autónomos

Como escrevemos sobre a educação que está sendo? Linhas refletivas para
uma investigação da praxe educacional e política dos movimentos sociais
populares autônomos

How do we write about the education that is being? Reflective lines for an
investigation of the educational and political praxis of autonomous popular
social movements

Sandra Lario

Universidad Nacional de Córdoba;
Instituto Superior de Formación Docente René Trettel de Fabián; Argentina.
sandralario@gmail.com

Resumen. El material que aquí se ofrece, responde a una motivación profunda que tiene como voluntad sentipensar desde otras matrices la cuestión de las pedagogías que, en este tiempo, tensionan las lógicas del capitalismo neoliberal y sus formas de hacerse cuerpo en los territorios. Asumiendo la complejidad de un abordaje que no reproduzca las formas coloniales de hacer Ciencias Sociales, estas páginas se circunscriben a relevar algunos interrogantes y afirmaciones provisorias sobre la educación como dimensión constitutiva de la praxis de los movimientos sociales populares autónomos, realizando un análisis documental de líneas teórico metodológicas. Entre las referencias ineludibles, se encuentra el trabajo de Elisa Cragnolino sobre el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y los proyectos pedagógicos desarrollados en los últimos años; también los aportes de Oscar Soto, Lia Pinheiro Barbosa, Miguel Arroyo, Norma Michi, Diana Vila y Álvaro Di Matteo, Mercedes Palumbo y Anahí Guelman. En esta diversidad de planteos y experiencias me interesa interrogar e interpretar lo que lxs distintxs intelectuales destacan en torno a las caracterizaciones que se ofrecen de estas pedagogías desplegadas en la praxis, las críticas a la escuela del sistema oficial y las particularidades que revisten los procesos de subjetivación que despliegan.

Palabras clave. Movimientos sociales, Pedagogías, Procesos de subjetivación, Escuela.

Resumo. O material que aqui se oferece responde a uma motivação profunda que pretende sentipensar a partir de outras matrizes a questão das pedagogias que, neste momento, sublinham a lógica do capitalismo neoliberal e os seus modos de se constituir corpo nos territórios. Partindo do pressuposto da complexidade de uma abordagem que não reproduz os modos coloniais de fazer Ciências Sociais, estas páginas limitam-se a levantar algumas questões e afirmações provisórias sobre a educação como dimensão constitutiva da práxis dos movimentos sociais populares autônomos, realizando uma análise documental de linhas teóricas metodológicas. Entre as referências incontornáveis de reflexão, encontram-se a atuação de Elisa Cragnolino sobre o Movimento Camponês de Córdoba (MCC) e os projetos pedagógicos desenvolvidos nos últimos anos; Também as contribuições de Oscar Soto, Lia Pinheiro Barbosa, Miguel Arroyo, Norma Michi,



Diana Vila e Álvaro Di Matteo, Mercedes Palumbo e Anahí Guelman. Nessa diversidade de abordagens e experiências, interessa-me questionar o que os diferentes intelectuais destacam sobre as caracterizações oferecidas dessas pedagogias implantadas na práxis, as críticas da escola ao sistema oficial e as particularidades que os processos de educação possuem.

Palavras-chave. Movimentos sociais, Pedagogias, Processos de subjetivação, Escola.

Abstract. The material that is offered here responds to a deep motivation that has the intention of feel-thinking from other sources the question of pedagogies at this time, which stress the logics of neoliberal capitalism and its ways of become a body in the territories. Assuming the complexity of an approach that does not reproduce the colonial ways of doing Social Sciences, these pages are limited to raising some questions and provisional statements about education as a constitutive dimension of the praxis of popular social autonomous movements, conducting a documentary analysis of theoretical methodological lines. Among the unavoidable references for reflection, there is the work of Elisa Cragolino on the Peasant Movement of Córdoba (MCC) and the pedagogical projects developed in recent years; also the contributions of Oscar Soto, Lia Pinheiro Barbosa, Miguel Arroyo, Norma Michi, Diana Vila and Álvaro Di Matteo, Mercedes Palumbo and Anahí Guelman. In this diversity of approaches and experiences I am interested in questioning what the different intellectuals highlight about the characterizations offered of these pedagogies deployed in praxis, the criticisms of the school of the official system and the particularities of the processes of subjectivation that they display.

Keywords. Popular social, Pedagogies, Subjectivation processes, School.

Introducción

Los grupos populares ciertamente tienen derecho a crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tienen derecho incluso a exigir colaboración al estado a través de convenios de naturaleza para nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y a todos y a todas sus miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas.

Pero no se debe hacer nada en sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas las clases populares deben luchar aguerridas para que el Estado cumpla con su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública. (Freire, P. 1996, P.87)

El presente escrito tiene el propósito de articular una serie de reflexiones -que vienen tejiéndose desde hace algunos años-, asumiendo la complejidad de un abordaje que no reproduzca las formas coloniales de hacer Ciencias Sociales. Me interesa detenerme y relevar algunos interrogantes y afirmaciones provisorias sobre la educación como dimensión constitutiva de la praxis de los movimientos sociales populares autónomos. Retomaré aquí principalmente algunas investigaciones de Elisa Cragolino sobre el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y los proyectos pedagógicos desarrollados en los últimos años; también recupero aportes teóricos de Oscar Soto, Lia Pinheiro Barbosa,



Miguel Arroyo, Norma Michi, Diana Vila y Álvaro Di Matteo, y por último, Mercedes Palumbo y Anahí Guelman en su artículo sobre la Interbarrial Esteban Echeverría. En esta diversidad de planteos y experiencias me interesa detenerme e interrogar sobre lo que lxs distintxs autorxs destacan en torno a las caracterizaciones que se ofrecen de estas pedagogías desplegadas en la praxis, las críticas a la escuela oficial y las particularidades que revisten los procesos de subjetivación que despliegan. Todas las caracterizaciones y problemáticas que se exploran en este texto responden a una motivación profunda que tiene como voluntad sentipensar desde otras matrices la cuestión de las pedagogías descolonizadoras en este tiempo, que tensionan las lógicas del capitalismo neoliberal y sus formas de hacerse cuerpo en los territorios.

Si bien no me detengo a realizar una descripción exhaustiva de cada una de las experiencias, tampoco intento compararlas en forma imprudente. Mi objetivo es relevar algunas reflexiones sobre estos aspectos recién señalados. Desde mi lugar de pertenencia y militancia, el Colectivo de Educadorxs Desde el Sur, en el Valle de Quisquisacate y conociendo experiencias diversas, retomo particularmente al MCC, en lo que ha sido nombrado como Córdoba desde el proceso de la conquista y las continuidades de la colonialidad en la conformación de los estados nacionales (y provinciales).

¿Cómo se han elaborado estas investigaciones que hoy ponen de relieve el vínculo entre la praxis política y pedagógica en los movimientos sociales y cómo abordarlas desde una perspectiva que acompañe estos procesos? Sabemos que se va configurando en un hacer, que no está exento de contradicciones, obstáculos, desafíos y más todavía, cuando consideramos en una genealogía de las Ciencias Sociales, la marca de la colonialidad del saber y del poder, persistente hasta nuestros días. Oscar Soto (2019) señala la importancia de prestar atención a este margen que muchas veces queda fuera o desborda los esquemas de la investigación, a propósito de las formas de gestar la rebeldía y construir contrahegemonía. “Desde el margen de lo invisible y lo no-dicho por los cánones del poder colonial moderno, son los espacios colectivos en los territorios los que ensayan actos de rebeldía y contra-hegemonía de manera persistente” (p.105). Entendiendo además que lxs sujetxs han sido silenciadxs históricamente, desde el lugar de investigadorx militante, intenta inquietar y abonar un trabajo que busque “... dar cuenta –concisamente– de estos/as sujetos/as sociopolíticos y culturales a los que comprende una ciencia social emancipatoria, sin, por ello, “extraer” un supuesto saber sino más bien co-construir desde las prácticas en el territorio” (Soto, O. 2019, p.106). En ese sentido, el lugar de la escritura se tensiona ¿a quiénes y a qué propósito apunta lo que investigamos y finalmente publicamos?

Movimientos sociales, pedagogías descolonizadoras y formas de concebir la escuela estatal

(...) la educación es una de las dimensiones constituyentes de los movimientos populares. En estos ámbitos, se ensayan formatos, circulan otros saberes y se conforman sujetos críticos que habilitan la inquietud por una educación de nuevo tipo respecto a la escuela moderna en su condición de lugar educativo por antonomasia. (Palumbo, M. 2016, p.221)



Mercedes Palumbo afirma la potencialidad que se expresa en el ámbito de los movimientos campesinos o indígenas, tanto, que incluso son faros para comprender así cómo ponen en juego la transformación y cuestionamiento a la matriz moderna colonial y urbanocéntrica (Palumbo, M. 2016, p.223). En los procesos de neocolonialismo o neoextractivismo (Svampa, M. 2019) los territorios se han convertido en zonas de sacrificio para un modelo de saqueo y muerte, que tiene como correlato la descampesinización y el abandono de las formas de vida y los saberes comunitarios.

Desde el modelo agroexportador legado de la colonia, hasta la sojización de las tierras fértiles cultivables en América Latina, la lógica del monocultivo ha apuntalado la recolonización de los territorios y el extractivismo, sustentado en formas de desplazamiento y privatización de la tierra. En un mundo en el cual el 92,3 % del total de la producción agrícola pertenece a unidades campesinas-indígenas, siendo que estos solo ocupan el 24,7 % del total de tierras, América Latina da cuenta de lo que efectivamente es un destierro explícito: 80 % de las unidades agrícolas son campesinas e indígenas en la región, siendo solo un 19 % el índice de ocupación real de esas tierras. (Soto, O. 2018, p. 173)

La continuidad en este sistema moderno de dominación, neoliberal/capitalista, colonial y patriarcal (Segato, R. 2018 y Machado Araoz, H. 2018), genera mayores niveles de conflictividad y frente a ello, cobran fuerza también los procesos organizativos, en especial en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI. En cuanto a la educación, tal como lo plantean Guelman y Palumbo (2019) en la matriz epistémica colonial, -siguiendo el análisis del giro decolonial- se encuentra la separación sujeto-objeto cartesiana fundante de la modernidad sobre la cual se asentó una concepción de conocimiento basado en la separación radical entre el hombre que conoce y el objeto (el mundo o incluso otros sujetos) que es conocido. El sistema escolar, heredero de esta matriz moderna, reafirma la legitimidad del estatuto de los conocimientos académicos. En la escuela, estos saberes se valoran por encima de los saberes vitales y existenciales de lxs alumnxs. (Guelman, A. y Palumbo, M. 2019, p.38)

Los estudios sobre el vínculo entre educación y movimientos sociales, ponen en duda la centralidad de la escuela en los fenómenos educativos, rompiendo la sinonimia moderna entre escuela y educación y recuperando experiencias formativas según novedosas formas de categorizar, que ayudan a comprender la complejidad y riqueza pedagógica y política de esas experiencias. Por ello, cobra relevancia la tensión entre colonialidad y descolonización en educación para no caer en reduccionismos que afirmen que: O por sí misma toda la experiencia de escolarización pública estatal ha sido colonial, o que el derecho a la educación en sí mismo implica un proceso emancipatorio para los sujetos que acceden.

Sin dudas, en la historia del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) se presentan experiencias que nos permiten complejizar nuestras comprensiones. Está integrado por campesinxs y un grupo de “técnicxs” de extracción universitaria que llegaron a fines de los 90 a los territorios, colaboraron con los diagnósticos y procesos organizativos iniciales y en la actualidad coordinan los programas educativos (Cragolino, E. 2017). Se autodefine como “una organización de base que abarca el arco norte y noroeste de la provincia de Córdoba” e integra el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Forma parte a su vez de la de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC); y a nivel mundial, de la Vía Campesina. A su vez el MCC, es una organización de 3° grado



constituida por seis “Centrales” que nuclean organizaciones zonales de 2° grado, formadas a su vez por comunidades de base cuyas acciones se desarrollan en el norte de la provincia. Surge en el año 2001 y reúne aproximadamente a mil familias que participan en asambleas y a través de delegados. También a más de mil quinientas familias que se vinculan indirectamente a través de los proyectos que se promueven. (Cragolino, E. 2017). No se puede pensar el MCC disociado del ascenso del protagonismo en la región del MST y del MOCASE, como parte de una constelación.

El aumento de los precios de las materias primas, a fines de la década del 90 y principios del 2000 generó un aumento de la extracción minera y petrolera, y se expandieron los monocultivos de exportación (Gudynas, E. 2017). La región donde se despliegan las prácticas del MCC desde su surgimiento en los primeros años del siglo XXI se caracteriza por la resistencia campesina frente al progresivo avance de la frontera del agronegocio en la región. La provincia de Córdoba se encuentra en la denominada *Pampa Húmeda*, territorio destinado por excelencia a las políticas de explotación agrícola ganadera desde la consolidación del modelo agroexportador. Las familias campesinas e indígenas vienen sufriendo y padeciendo en sus territorios la constante amenaza y presión de usurpaciones, desalojos forzados y urbanizaciones compulsivas. La soberanía alimentaria es bandera principal de sus demandas y el reclamo con respecto al derecho a la tierra, que implica muchas veces el reconocimiento de la posesión ancestral y comunitaria, debido a que es previa a los procesos de formalización y legalización de los documentos de propiedad.

Su objetivo político consiste en articular y aunar esfuerzos para lograr el reconocimiento y acceso a derechos básicos y en mejorar las condiciones de existencia de las familias que participan directa e indirectamente de proyectos y beneficios que la organización promueve en las distintas comunidades. Para esto, las y los militantes del MCC se distribuyen en distintas áreas de trabajo: Territorio, Formación y Educación, Salud Comunitaria, Producción y Comercialización y Jóvenes. (Velez Funes, C. y otros, 2020)

Con respecto a la dimensión pedagógica el MCC realizó un relevamiento en el año 2008 donde concluyó que era necesario gestionar y proyectar la creación de escuelas campesinas, dando respuesta a diferentes problemáticas y contrarrestando el abandono estatal en el campo. Las instituciones escolares en estas zonas no contemplaban trayectos de terminalidad educativa para jóvenes y adultos y que el número de escuelas secundarias en parajes rurales era prácticamente inexistente.

Además, en relación con la dimensión curricular y la formación de subjetividades, se señalaba que los contenidos y materiales de las escuelas cercanas estaban dirigidos a un alumno “universal” no campesino; por lo que se propuso un modelo de escuela pública cogestionada por las familias de las comunidades, donde participaran orientadores comunitarios y colectivos pedagógicos que planificaran contenidos y estrategias según las necesidades “productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades”, tal como se plantea en el Documento Propuesta de Escuela Campesina (MCC y SEU, 2008) (Velez Funes C. y otros, 2020)

Es interesante la estrategia presentada, que intenta demandar al Estado que garantice el derecho a la educación, pero con rasgos situados que recuperan la impronta comunitaria. Con el proyecto de escuelas campesinas lograron la apertura de centros educativos progresivamente. Lograron también la apertura de escuelas en el marco de programas que habilitaban la designación de docentes de la comunidad por fuera de los esquemas



formales estatutarios que regulan el acceso a cargos docentes a nivel provincial. Además del trabajo concreto negociando la garantía por parte del estado, también se diseñan espacios de formación que hacen a una vida en comunidad con prácticas de formación sostenidas en función de diversas problemáticas. Por ejemplo, en los últimos años ha cobrado relevancia la formación en género y va ganando profundidad progresivamente.

Elisa Cragnolino (2008), quien lleva años investigando y ha participado en los proyectos que aspiraban al reconocimiento oficial de las Escuelas Campesinas en la Provincia de Córdoba, plantea

En nuestro país la centralidad que adquirió el "Estado educador" en la organización de los procesos de escolarización oculta, a menudo, el lugar que tuvieron y tienen las familias rurales en los procesos de apertura y sostenimiento de los establecimientos educativos, las estrategias desplegadas y el interés en asegurar que sus hijos participen en iniciativas educativas escolares y no escolares. No se tiene en cuenta, de este modo, que la educación es un bien disputado socialmente y una problemática en la que convergen distintos actores más allá del Estado y sus representantes: las familias, los gremios docentes, la iglesia, las organizaciones sociales y sectoriales, entre ellas las campesinas. (Cragnolino, E. 2008, p.2)

Las tensiones y conflictos que han existido en las últimas décadas en torno al cierre de escuelas rurales en Argentina y en Córdoba particularmente, se agudizan en este contexto donde el neoliberalismo tiene en el ámbito rural una serie de políticas de desterritorialización y despojo; el cierre y vaciamiento de las escuelas corre en paralelo al éxodo de pueblos campesinos e indígenas y el engrosamiento de las periferias empobrecidas en las ciudades.

Pensar la educación como una dimensión estratégica y por lo tanto disputada de la vida social rural supone considerar quienes son estos actores, cuáles son sus posiciones y tener en cuenta como las prácticas educativas se configuraron históricamente, están contextualizadas e implicadas en relaciones sociales. Esta aproximación implica por tanto identificar en primer lugar el marco estructural y los procesos globales en los que se inserta y que incluyen como componente fundamental, pero no único, a las políticas educativas. (Cragnolino, E. y Brumat, M. 2007, pp 2-3)

El Ministerio de Educación de Córdoba nunca autorizó la creación de las escuelas campesinas autogestionadas, sino que propuso incluir el desarrollo de programas como el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 y Secundario de Adultos Semipresencial. Estos programas comenzaron con un sistema de nombramientos de alguna manera más flexible, por ello resulta muy importante ser precisxs en las tramas que sostienen las escuelas rurales en sus particularidades y con las contradicciones que atraviesan. De este modo es posible comprender cuáles han sido las estrategias del Movimiento Campesino para avanzar en sus demandas, a pesar de los obstáculos establecidos desde la burocracia administrativa que finalmente reproduce la matriz colonial y de las críticas de sectores asociados al sindicalismo docente¹.

¹ Una de las dificultades en la creación de las escuelas oficiales para el MCC se vincula con el sistema de ingreso a la docencia actualmente vigente, fruto de una serie de conquistas laborales. Se genera un conflicto con el sindicato docente, que no apoya el pedido de nombrar personal por fuera de las Listas de Orden de Mérito provinciales. En esta tensión, el puntaje oficial de la provincia no contempla de ninguna manera los procesos de formación de lxs referentes pedagógicxs de las comunidades. Entonces resulta de alguna manera, clausurado el acceso de las comunidades a la educación con sus criterios de formación pedagógico política, en los niveles obligatorios de las escuelas oficiales. Esta situación que lleva décadas sin resolverse, clausura también la posibilidad de discutir profundamente la colonialidad en los procesos de formación docente y en el curriculum, aspirando a generar transformaciones en todo el sistema educativo.



(...) se puede repensar la noción de institución escolar, el de prácticas formativas, el lugar de los educadores y analizar lo político como proceso que atraviesa las tramas institucionales; estudiar la escuela y las prácticas desplegadas por múltiples actores; en (el caso de) este artículo, las organizaciones y movimientos campesinos, como parte de una sociedad civil donde la lucha política y la construcción de hegemonía se despliegan cotidianamente. (Cragolino, E. 2017, p. 673)

Quizás sea necesario siempre acercarse al lente a la dinámica de los territorios, a nivel de cercanía, a un nivel donde escuchemos y dialoguemos con esas voces. Tal como lo plantea Cragolino siguiendo a Elsie Rockwell considerar las tramas de los espacios y las apropiaciones activas de los sujetos. Quizás es aprender a comprender la trama de las disputas en la cotidianidad de las escuelas, donde también existen los movimientos y también se dan intercambios, conflictos, presiones, desencuentros o encuentros. Allí emergen líneas que permiten poner en suspenso los esquemas rígidos que separan el adentro y el afuera en forma taxativa, esquemas muchas veces reproducidos desde las perspectivas críticas, que recaen en binarismos o simplifican las realidades estudiadas².

Desde estas perspectivas y poniendo atención en las disputas sobre prácticas y sentidos de la educación reconocemos en los movimientos sociales un actor de creciente significatividad, ya que a las exigencias de distribución del poder económico y de participación política se suma la disputa por la definición de qué es preciso enseñar y aprender, quién lo hace, de qué modo, en qué espacios. (Cragolino, E. 2017, p.673)

Las pedagogías que se traman en la tensión colonialidad-descolonización

La Pedagogía del Oprimido encuentra su afirmación en los procesos educativos extraescolares, sobre todo, pero también inspira otra escuela, otras prácticas educacionales escolares. El rasgo más radical: ocupar el territorio-escuela. (Arroyo, M. 2015, p.276)

Para pensar las características de las pedagogías en algunos de estos procesos, en sintonía clara con lo anterior, se expresa la posibilidad de concebir “pedagogías descolonizadoras”, o lo que siguiendo a Palumbo y Guelman (2019) proponen a partir de una investigación con la Interbarrial de Esteban Echeverría en Buenos Aires, movimiento que pertenece también al MNCI. En la dinámica de la experiencia ellas conceptualizan rasgos de las pedagogías descolonizadoras que forman parte de la praxis de esas organizaciones: a) el lugar de los saberes y de los sujetos epistémicos otros, b) el trabajo

² Estas reflexiones difieren en algún sentido de los supuestos de Palumbo (2016) quien construye un estado del arte donde establece una diferencia en la demanda de los movimientos que conducen escuelas en forma autónoma, y que de alguna manera tensionan un “modelo tradicional”. Palumbo reconoce las tensiones presentes en las experiencias y de alguna manera atribuye al modelo tradicional el reproducir la matriz epistémica, cultural y económica urbana replicada en las escuelas rurales al negar sistemáticamente la cultura indígena-campesina (Palumbo, 2016, p.227) Me parece en este sentido importante, tener en cuenta que hablar de lo tradicional hoy dando por sentada su definición, encierra una generalización que puede ocultar tanto las nuevas formas de control, la privatización y penetración por parte de las organizaciones no gubernamentales, o un currículum globalizado bajo un maquillaje innovador y flexible, superador de “lo tradicional”. A propósito de ello resulta muy potente hablar de tensiones y formas de vincularse de los movimientos con las escuelas estatales, para poder echar luz a la diversidad de estrategias, conflictos y disputas, más en sintonía con los planteos de Elsie Rockwell que recuperan las investigaciones de Elisa Cragolino.



como principio formativo, c) la inserción en la cotidianeidad y la comunidad, d) la apertura a lo afectivo y, finalmente, e) el marco colectivo. (Guelman, A. y Palumbo, M. 2019, p.38)

Aunque no me detengo en todo el contenido sumamente preciso y relevante de estos aspectos, los recupero como una invitación a profundizar ¿de qué hablamos cuando hablamos de las pedagogías que se tejen en la praxis y cuáles son los rasgos que permiten afirmar su carácter emancipatorio y descolonizador -contrastando con aquellas que no lo serían-? Se expresan estas preguntas sin desconocer jamás, que existen tensiones y contradicciones en las formas en que los movimientos llevan adelante su proceso formativo.

La apuesta es avanzar en formas de categorizar los procesos pedagógicos da cuenta de un trabajo que recupera la praxis como base de cualquier teoría, por un lado, y por el otro muestra un papel de investigadorxs sensibles y respetuosxs ante ese devenir en las experiencias, realizando a su vez un esfuerzo por revisar las formas en que han sido construidos los conceptos de la misma investigación. De estos rasgos, que emergen de la experiencia de la Interbarrial de Esteban Echeverría, en el texto de Guelman y Palumbo surgen varias pistas interesantes ¿Cómo pensar la relación educación-territorios desde un marco crítico y descolonizador?

La condición territorializada de las pedagogías denominadas descolonizadoras³, permite considerar el carácter situado, inacabado y puesto siempre en relación con los conflictos que atraviesan la idea misma de “territorio”. Una praxis de este tipo alcanza y revisa toda la construcción histórica y política de la educación colonial y sus continuidades con la consolidación de los estados nacionales modernos.

La modernidad/colonialidad trae también la novedad de la delimitación de los ámbitos de formación, de su constitución en espacios específicos, separados del resto de la cotidianeidad de los sujetos. Los Estados nacionales requieren de espacios ad hoc, espacios cerrados que destruyen las lógicas de socialización y formación de las etapas anteriores (Varela y Álvarez Uría, 1991) para la formación de sus ciudadanos y trabajadores. Este proceso de constitución de instituciones educativas específicas y cerradas, consolidadas finalmente como sistemas educativos, no fue privativo de Latinoamérica. En Europa se buscaba disputar con el régimen feudal. Pero, en nuestro caso, tuvo características propias vinculadas al orden colonial y neocolonial: las colonias primero, y los Estados-nación después, tenían que negar, ocultar y matar las culturas originarias, el mundo cultural amerindio (Dussel, 2012), conquistando, oprimiendo y dominando a través de un proceso de adoctrinamiento en esas instituciones específicas. Para Dussel, en la Argentina de fines del siglo XIX, la Ley 1420 de educación gratuita y obligatoria cristaliza la negación de la cultura popular y la intención de introyección en el pueblo de la cultura de la burguesía ilustrada dependiente. En sus palabras: Así nace la institución pedagógica moderna, la Escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la periferia: nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona). (Dussel, 2012, p. 585). El sistema educativo argentino así creado se torna exclusivo, distorsiona, aliena y condiciona de acuerdo con las necesidades de las sociedades colonizadas y burguesas. Por eso, Dussel reclama superar la concepción “exclusivamente escolar del proceso educativo [...] tan inadecuada” (Dussel, 2012, p. 610) para construir una educación comunitaria y dialógica. (Guelman, A. y Palumbo, M. 2019, p.43)

³ No se aborda en este escrito la diferencia entre pedagogías descoloniales (Fernández Moujan, Silva Carvalho y Ramos Junior, 2019) y pedagogías descolonizadoras. Pero es apropiado considerar que, aunque existen diferencias de corte teórico metodológico en las categorías, ambas se inscriben en una serie de problemáticas comunes situando la tensión colonialidad-descolonización en el centro de la pregunta por el vínculo entre pedagogía y política, alimentando los necesarios debates en el campo pedagógico.



Este llamado que las autoras retoman de Enrique Dussell se enriquece a partir de rescatar además la relación entre saberes y territorios, que hace al proceso mismo de disputa en que estas prácticas pedagógicas se entraman.

Si en la nota referida al lugar de los saberes y sujetos enfatizamos la potencialidad del nexo entre el rescate de los saberes del Sur —saberes complejos y de ningún modo linealmente emancipadores— con las reconfiguraciones de los sujetos como portadores y productores de saberes, la centralidad de la cotidianeidad y la comunidad en el proceso formativo reafirma la condición territorializada de las pedagogías descolonizadoras. Así se deconstruye la racionalidad educativa moderna que invisibiliza la cotidianeidad, la experiencia y los saberes como parte instituyente del proceso pedagógico (Pinheiro Barbosa y Gómez, 2014), postulando el acceso a una universalidad desterritorializada (que, empero, responde a los territorios geográficos y simbólicos del norte). (Guelman, A. y Palumbo, M. 2019, p.44)

Realizando una especie de revisión para considerar nuevamente el posible lugar de la escuela en estos escenarios complejos, nutre nuestras reflexiones el planteo de Miguel Arroyo en el artículo “Pedagogía del Oprimido” que forma parte del libro “La educación del campo” (2015). En clara referencia aparece “Pedagogía del Oprimido” (1970), el libro de Paulo Freire que se ha consolidado como una obra fundamental para la praxis pedagógica y de lucha contra las formas de la colonialidad (incluidas las formas de colonialismo interno). El artículo de Arroyo propone una serie de reflexiones a propósito de la experiencia del Movimiento Sin Tierra en Brasil.

Los movimientos sociales, al luchar por tierra, espacio y territorio, articulan las luchas por la educación, por la escuela —las luchas por derechos a territorios—. Muestran la articulación entre todos los procesos históricos de opresión, segregación y deshumanización, y reaccionan luchando en todas las fronteras articuladas de liberación. Escuela es más que escuela en la pedagogía de los movimientos. (Arroyo, M. 2015, p.276)

Considerar la escuela como parte del territorio implica realizar una lectura de los límites y posibilidades de que se despliegue allí también un proceso formativo de lucha y resistencia, de creación de alternativas. La escuela nombrada y concebida desde quienes encarnan los procesos de lucha es *otra* escuela. Existen al menos dos vertientes reflexivas que en este caso destaca Arroyo: por un lado, descentrar la escuela, pensarla en la trama del territorio y ponerla a gravitar dentro de un proceso educativo más amplio, rompiendo la sinonimia moderna colonial entre educación-escuela, para que gane potencia el vínculo entre lo pedagógico y lo político, en la creación de espacios educativos con lógicas propias. Por el otro, afirmarse con fuerza en el reclamo del deber de garantizar la educación como derecho a los estados sin que se le otorgue —como una especie de trampa—, la centralidad nuevamente a las formas de la estatalidad en las instituciones tanto como en el análisis teórico. Resuenan aquí las palabras del epígrafe de Freire que encabeza el artículo.

Ocupemos el latifundio del conocimiento como una más de las tierras, como uno más de los territorios negados. La escuela, la universidad y los cursos de formación de profesores del campo, indígenas y quilombolas son otros territorios más de lucha y de ocupación por derechos. La negación, la precarización de la escuela, es equiparada como una expresión de la segregación-opresión histórica de la relación entre clases. Ahora, la escuela repolitizada es un territorio más de lucha y de ocupación, de liberación de la opresión. La Pedagogía del Oprimido es radicalizada en la pedagogía escolar por las luchas de los movimientos por educación de campo, por la escuela del campo en el campo. (Arroyo, M. 2015, p.276)



Los procesos de subjetivación en los movimientos sociales populares autónomos: educadores de la propia educación

La creación de instituciones “escolares” propias en los territorios de militancia y la conformación de dispositivos tipo “taller” sobre cuestiones de importancia para la construcción territorial – tales como género, medios de comunicación alternativos, cooperativismo, formación política, entre otros – es concomitante al abordaje de la militancia y la experiencia de lucha social como ámbito formativo total asociado a lo “pedagógico en el cotidiano”. Empero, la intencionalidad pedagógica no solo revierte hacia el interior de las organizaciones sino que también evidencian una vocación formativa en relación a la sociedad y a la misma escuela formal, a la que defienden en su condición de escuela pública. De allí que los movimientos “sean educadores de la propia educación”. (Palumbo, M. 2016, p.226)

Una serie de intelectuales vienen elaborando formas de categorizar desde Abya Yala, y pretenden destacar ciertas particularidades, entre ellas la centralidad en el proceso pedagógico para la construcción de sujetxs políticxs en los movimientos. Ello, nos invita a revisar todo el bagaje con el que se estudian las formas mismas de hacer política, deteniéndonos en las tensiones y desafíos que atraviesan, y el modo mismo en que se van construyendo las subjetividades en esos procesos. Si bien no me detengo aquí en la diferencia de las categorías, es valioso el aporte de Michi, Di Matteo y Vila en el texto “Movimientos populares y procesos formativos” (2012). Allí conceptualizan rasgos de los “movimientos sociales populares” y sostienen que existen tres campos de acción que deben considerarse en forma complementaria en las experiencias que producen subjetividades: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno en sus territorios. Pero además, agregan acertadamente dos rasgos más: Los movimientos sociales populares autónomos a) atribuyen relevancia similar a los tres campos de acción; y b) desarrollan experiencias significativas en la educación de sus miembros, e incluso, algunas llevan adelante proyectos de escuela. (Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. 2012, p.25). Sin duda el legado de Paulo Freire y sus aportes a la educación popular han nutrido la praxis de los movimientos; una de las maneras en que se hace presente su impronta es en la relevancia y la visibilidad que tiene el sólido vínculo entre pedagogía y política para estxs sujetxs colectivxs. Además, sin duda incide en la construcción de esta perspectiva de análisis que enriquece el estudio de los movimientos sociales producidos en las Ciencias Sociales desde Abya Yala.

Al respecto lxs autorxs ponen de relieve esta forma de pensar las subjetividades, en su carácter emergente, inacabado, diría Paulo Freire:

(...) la figura del sujeto comienza a valorarse en el discurso académico sobre los movimientos populares y también al interior de muchas de estas organizaciones. No nos referimos al sujeto como entidad abstracta, ni destacando el individualismo como valor, sino al sujeto como protagonista de la construcción del mundo (y aquí no importa que hablemos de individuos o de colectivos), que nunca está dado de manera completa. Nos referimos al mismo tiempo al sujeto como persona, aquí sí, individuo, con sus dimensiones intelectuales, afectivas, con intención, voluntad, expectativas, deseos. Esto que afirmamos acerca del sujeto está contenido en la noción de subjetividad, imprecisa, probablemente por ser muy amplia. Esta noción nos sugiere que hay un conjunto de fenómenos que, si bien se producen en el marco de relaciones sociales, no están



predestinados por estas, porque emergen en una sociedad conflictiva que renueva día a día los sentidos, los problemas, los imaginarios. Es decir, emergen en la historia. (Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. 2012, pp 29-30)

En el siguiente fragmento del mismo texto, además, se señala lo colectivo de la experiencia que da forma a un tipo de subjetividad que reclama nuevas consideraciones, en sintonía con la pedagogía viva en la que se construye:

En principio, esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprenderla y diseñar acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad: elevar la mirada, pasar a creer, indignarse, no admitir, sentir, son las acciones que caracterizan a esa nueva subjetividad. Esta mirada supone afirmar que la subjetividad cobra forma en la acción, en la práctica social de los sujetos implicados... En la perspectiva de Caldart la acción colectiva produce una nueva subjetividad. La actividad educativa sistemática es pensada y proyectada como continuidad de esa relación entre experiencia y subjetividad. (Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. 2012, p.31)

Volviendo al interés por las pedagogías descolonizadoras, la idea de que la subjetividad es colectiva tiene una importancia fundamental. También lo destacan Guelman y Palumbo (2019) cuando expresan que hay aprendizaje, hay reconfiguraciones subjetivas, pero sólo en tanto y en cuanto hay un colectivo (p.45). De este modo se rompe con las relaciones individuales de transmisión, y se investiga también el proceso educativo en tanto proceso colectivo. La construcción de subjetividades tiene notas particulares que tensionan la colonialidad del saber, del poder, del género y la naturaleza (agregamos estos aspectos, aunque quedarán para otros trabajos futuros). En estas expresiones también se expresa una ruptura con la práctica educativa analizada y concebida desde un principio individual y se destaca y caracteriza lo que implica el trabajo colectivo. La ruptura con respecto al individualismo metodológico genera un descentramiento y es clave para poder comprender el alcance de lo que se pone en juego en estas experiencias, en cuanto a la construcción de subjetividades histórico-políticas, en términos de Lia Pinheiro Barbosa (2013). Posicionarse desde una perspectiva que reconoce la dimensión colectiva de la praxis pedagógica de los movimientos, nos otorga la posibilidad de problematizar varios aspectos y hacer cada vez más precisas las caracterizaciones que muchas veces utilizan palabras de sobra conocidas para las Ciencias Sociales, como “educación”, “subjetividad”, “movimientos sociales”, etc., con sentidos recreados y recuperados como memorias de lxs sujetxs históricxs.

La tarea pedagógica y política de investigar estas pedagogías: sujetxs educativx-políticxs en y con el mundo que habitamos

Desde Abya Yala se han generado novedosos aportes al campo de las investigaciones sobre los movimientos sociales en los últimos años, echando luz a fenómenos que no habían sido considerados en otras latitudes. La cuestión de la praxis educativa que constituye sujetxs educativo-políticxs. (Pinheiro Barbosa, L. 2013), y la formación de subjetividades en los movimientos, son imprescindibles para abordar la dimensión política, a tal punto que en forma creciente se incorporan y reconocen como rasgos constitutivos de los movimientos sociales populares autónomos. En las palabras de Lia Pinheiro Barbosa existe una especie de reflejo que nos pone frente a nuestra propia tarea al escribir estas



palabras, cuando plantea cómo construyen conocimiento los movimientos sociales, en una dialéctica con el quehacer político de sus agendas de lucha.

En tanto protagonistas, los movimientos sociales materializan lo planteado por Martí, dando muestras significativas de un proceso dialéctico entre la dinámica de construcción del conocimiento desde abajo y su vínculo con el quehacer político de sus agendas de lucha. Apropiándose de su lugar político en tanto locus de conformación de una episteme, construyen un léxico particular que demarca nuevos conceptos nacidos desde su lengua, cultura, saber y experiencia, que re-definen las formas de interpretación de la realidad social y de incidencia sobre ella. Asimismo, se re-dimensiona el lugar de inscripción de la investigación y de la construcción del conocimiento en tanto instrumentos de lucha y de transformación social, lo que implica reconocer a los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. (Pinheiro Barbosa, L. 2013, pp 139)

Este reflejo nos devuelve la pregunta por ¿cuál es el modo más coherente de construir conocimiento si no es desde una perspectiva respetuosa del proceso pedagógico y político de los movimientos? Y además, nos advierte un aspecto que nuestra tarea no debería soslayar en este tiempo de crisis que algunxs denominan sistémica, ecológica, planetaria o civilizatoria: la relación con el mundo de estxs sujetxs educativo-políticos está siendo clave para cualquier cuestionamiento, así como para la transformación posible. A su vez, también es la clave para la construcción de nuestras investigaciones.

¿Para qué mundo/s educamos quienes integramos alguno de los movimientos que pueden ser nombrados como sociales populares? ¿Qué mundo/s y qué relaciones con él/ellos se construyen en la praxis educativa que a su vez nos constituye a los sujetxs educativo-políticxs? Paulo Freire ha sido también agudo al respecto en sus expresiones tempranas y en los últimos escritos “Nuestra pedagogía no tiene sentido sin una visión del hombre y del mundo” (Freire, P. 1975, p.43). Hoy, nombrar la tierra, la pacha, la canchira, la mapu, nos constituye en ese acto educativo que forma parte del proceso mismo de las luchas que llevamos adelante. Porque al decir mundo no decimos que es mero soporte, sino territorio, y hay saberes y aprendizajes que se relacionan y se constituyen en los territorios, a decir de Arturo Escobar (2014) en “espacios-tiempos vitales de interrelación con el mundo natural” (p. 59). Resultan fundamentales los análisis que ligan las prácticas educativas, el modo en que se producen subjetividades en los procesos de formación y los vínculos que se establecen en y con el mundo en el proceso de enseñar-aprender (Freire, P. 1997). Integrar en el enfoque de lxs sujetxs la importancia de la relación con el mundo, posibilita el enriquecimiento de las reflexiones pedagógicas y políticas que se vienen produciendo.

Consideraciones Finales

Este escrito ha promovido una serie de interrogantes que lo recorren sin pretender más que inquietar la tarea de educar e investigar. Por ello se ha puesto el foco y el oído en percibir el vínculo entre educación y movimientos sociales populares autónomos, recuperando y tematizando diferentes investigaciones que caracterizan estas pedagogías desplegadas en las experiencias con diferentes aristas y sentidos, las críticas a la escuela del sistema oficial y las particularidades que revisten los procesos de subjetivación que despliegan. Se ha propuesto, por último, considerar la importancia creciente de trabajar sobre la relación con el mundo en los procesos de producción de subjetividades. Las reflexiones ofrecidas cobran sentido para quien escribe, en tanto que llegamos a fines del 2021 con una creciente



conflictividad asociada a las problemáticas señaladas en el diagnóstico inicial del texto, imposibles de enumerar. Muchas de ellas se resumen en la necesidad de prórroga definitiva de la Ley Nacional 26.160 que declaró la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país con personería jurídica. El despojo y la expropiación de los territorios cala hondo y se generan múltiples estrategias para resistir y transformar. Entre tantas reivindicaciones frente a los derechos históricamente vulnerados, se torna urgente pedagogizar los conflictos, lo que incluye que se creen escenarios de diálogo y trabajo también en las escuelas, considerando las particularidades, alcances y límites que revisten las disputas cuando se trata de estos territorios.

Referencias

- Arroyo, Miguel. 2015. Pedagogía del oprimido. En R. Salette Caldart, I. Brasil Pereira, P. Alentejano y G. Frigotto *Diccionario de Educación del Campo*. Logotipo Editorial Buenos Aires, Argentina.
- Cragolino, Elisa. 2008. Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Cragolino, Elisa. 2017. Desde Las Escuelas Primarias A Las Escuelas Secundarias Campesinas. Luchas Por La Educación Pública En Córdoba, Argentina *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n°. 140, p.671-688, jul.-set., 2017 <https://www.scielo.br/j/es/a/QDkRX3wynvRfHDvp48KCTmF/?format=pdf&lang=es>
- Cragolino, Elisa y Brumat, María Rosa. 2007. Investigaciones sobre Educación en contextos rurales, políticas y propuestas de formación de maestros, II Foro Universitario de Investigación e Intervención Social. Escuela de Trabajo Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. Publicada en CD ISBN: 978-950-33-0620-8
- Escobar, Arturo. 2014. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia/ Arturo Escobar Medellín: Ediciones UNAULA
- Fernández Moujan, Inés, Silva Carvalho, Elson y Ramos Junior, Dernival (Org.) (2019) *Pedagogias de(s) coloniais. Saberes e fazeres*. Palmas. EDUFT.
- Freire, Paulo. 1975. *Acción Cultural para la libertad*. Bs As: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. 1996. *Política y Educación*. Bs As: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1997. *La educación en la ciudad*. Bs As: Siglo XXI.



- Gómez Lende, Sebastián. 2015. El modelo sojero en la Argentina (1996-2014), un caso de acumulación por desposesión. En Mercator vol.14 no.3 Sept./Dec. 2015 <http://dx.doi.org/10.4215/RM2015.1403.0001>
- Gudynas, Eduardo. 2017. Neoextractivismo y crisis civilizatoria. En G. Ortega (Coord) América Latina: avanzando hacia la construcción de alternativas, pp 29-54. Asunción, Paraguay. BASE IS
- Guelman, Anahí y Palumbo, Mercedes. 2019. La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. Revista Colombiana de Educación, 76, 33-49.
- Machado Araoz, Horacio. 2018. Potosí, el origen. Genealogía de la minería contemporánea. Ecuador: Ed. Abya Yala
- Michi Norma, Di Matteo Álvaro Javier y Vila Diana. 2012. Movimientos populares y procesos formativos Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 - ISSN: 2314-0496 (2012), pp. 22-41 <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Michi.pdf>
- Palumbo, María, Mercedes. 2016. Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. v. 18 n. 26: pp. 219-240.
- Pinheiro Barbosa, Lia. 2013. Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. En: Gómez - Sollano, Marcela & Zaslav, Martha Corenstein. Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: UNAM, p. 121-161.
- Pinheiro Barbosa, Lia y Gomez Sollano, Marcela (2014) La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. En Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas, 3(6), 67–89. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9065>
- Segato, Rita. 2018. Contrapedagogías de la crueldad. Ed. Prometeo
- Soto, Oscar. 2018. Movimientos sociales y recreación de las luchas rurales: campesinos e indígenas en defensa del territorio. Revista Diálogos en Mercosur. (5) pp. 171-182.
- Soto, Oscar. 2019. Re-existencias y lucha política en América Latina: un registro de las temporalidades campesino/indígena desde el Sur Global. Ciencia Política, 14(28), 103-127
- Svampa, Maristella. 2019. Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. Alemania. Ed. CALAS



Velez Funez, Carolina, Martinez, María, Sansón, Karina y Fontaine Pía. 2020. Educación en contextos rurales: experiencia de articulación entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba. En Revista +E (13), julio-diciembre | 2020 | pp. 1-12
<https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0015>