



#2

Agosto 2021

Anticapitalismos y narrativas emergentes

**Experiencias de
vida y organización
anticapitalista**

**PRIMERA PARTE
Potencialidades
emergentes desde
la educación**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Lia Pinheiro Barbosa
Paola A. Vargas Moreno
Sara Lua González Forster
Cristian Uribe Hidalgo
Sandra Lario
Esteban Gabriel Sánchez

Boletín del
Grupo de Trabajo

**Anticapitalismos
y sociabilidades
emergentes**



CLACSO

Anticapitalismos y narrativas emergentes : experiencias de vida y organización anticapitalista. Potencialidades emergentes desde la educación / Lia Pinheiro Barbosa ... [et al.] ; coordinación general de Pablo Ariel Becher ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-989-9

1. Educación Superior. 2. Educación Ciudadana. 3. Educación Pública. I. Barbosa, Lia Pinheiro II. Becher, Pablo Ariel, coord.

CDD 378



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito
que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadores:

Pablo Ariel Becher

Departamento de Humanidades de la
Universidad Nacional del Sur
Universidad Nacional del Sur
Argentina

pabloarielbecher@gmail.com

María Regina Cano Orué

Instituto Cubano de Investigación Cultural
Ministerio de Cultura
Cuba

reginacano@nauta.cu

Laura García Corredor

Instituto de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín
Argentina

lauragarciaCorredor@gmail.com

Coordinadores del #2

Paola Andrea Vargas Moreno

Lia Pinheiro Barbosa

Carlos Cesar Petralanda

Contenido

5 Prólogo

Lia Pinheiro Barbosa y Paola A. Vargas Moreno

12 Educación en el Movimiento Sin Tierra, ¿lucha anticapitalista?

Sara Lua González Forster

25 Educación rebelde zapatista

La formación de sujetos histórico-políticos

Cristian Uribe Hidalgo

38 Contribuciones desde la Filosofía de la Liberación a la descolonización epistemológica

En torno a la Diplomatura en Filosofía de la Liberación

Esteban Gabriel Sánchez

48 Educación y luchas contra el agronegocio en argentina

Reflexionando desde experiencias de la red federal de docentes por la vida

Sandra Lario

| Prólogo

Abrir, nutrir y sostener escenarios de diálogo-discusión y creación colectiva, son quehaceres permanentes en este nuestro camino por sentir/pensar/prefigurar/construir otras realidades posibles. Aunque no es tarea fácil, siempre son más fuertes la pulsión de vida y la curiosidad valiente que renuevan nuestro compromiso terco por hacer academia desde aquí. Es justo en este marco que, como Grupo de Trabajo *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes*, hoy presentamos esta serie de boletines, producto de un sentido proceso de enseñanza-aprendizaje adelantado durante los últimos dos años.

La presente serie de boletines “Experiencias de vida y organización anticapitalista” no solo se suma a los debates teóricos y los quehaceres militantes que han caracterizado los devenires de nuestro Grupo de Trabajo durante los últimos 10 años, debates y quehaceres que dieron vida a nuestro Boletín como espacio de intercambio y difusión de los sentires/pensares del GT a finales del 2020; además, da cuenta de una apuesta por construir de manera horizontal y mancomunada pensamiento crítico y praxis transformadora sobre / para / desde realidades locales situadas.

Los ensayos que se podrán encontrar en los cuatro boletines que conformarán la serie, son resultado del Seminario Virtual *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes: Debates y horizontes de posibilidades*, curso diseñado en el 2018 que logró salir a la luz recién a mediados del 2020, cuando se pudo garantizar su carácter gratuito y solidario para lxs académicxs, investigadorxs y militantxs interesadxs en participar.

Desde junio de 2020, el Seminario Virtual posibilitó “[...] re-crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje seguro en donde les estudiantes tuvieran escucha atenta y palabra tranquila para construir vínculos de confianza, empatía y colaboración en donde lo teórico-académico-abstracto siempre estuviera en contrapunto con las diversas realidades nacionales, locales y personales concretas que persistieron en acompañarnos, a pesar de la pandemia” (Vargas, García y Fernández, 2020), ambiente que, inicialmente y de manera formal, mantuvo interconectadxs durante la segunda mitad del año 2020 a 52 personas (entre estudiantxs y profesorxs) de 11 países de América Latina en donde la diversidad (sexo-genérica, étnico-racial, etaria, profesional/laboral/disciplinar) era la principal característica.

En este contexto, como parte del cierre de esta primera etapa formativa, lxs estudiantes -de manera individual y/o colectiva, en formato escrito y/o audiovisual- realizaron un trabajo final con el objetivo de establecer y compartir diálogos entre experiencias propias, experiencias organizativas expuestas en el Seminario y el material escrito y audio-visual abordado, así como presentar una discusión informada con los marcos teóricos y metodológicos que se compartieron durante el curso. Para finales del 2020, contábamos con 25 trabajos finales.

A partir de estos primeros caminos compartidos, y con la firme intención de ir un paso más allá para dar continuidad al proceso y explorar sus potencialidades, apostamos por involucrar otras lecturas, otras miradas y otras voces que pudieran enriquecer los trabajos finales y acompañar la construcción de un producto colectivo.

Para ello, realizamos las *Jornadas Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes 2021. Experiencias de vida y organización anticapitalistas* (7 y 14 de mayo), encuentros virtuales públicos en donde lxs estudiantes, a la luz de las retroalimentaciones recibidas de parte de sus profesorxs en el proceso de cierre del Seminario, presentaron sus trabajos finales, estableciendo diálogos y recibiendo comentarios y recomendaciones tanto del público participante como de comentaristas seleccionadxs (miembrxs del Grupo de Trabajo que no necesariamente habían

cumplido funciones docentes durante el Seminario y se sumaban con sus intereses y experiencias investigativas). Las Jornadas estuvieron conformadas por cuatro bloques temáticos en donde se colocaron en el centro cuatro debates urgentes desde cuatro trincheras diferentes, a saber: la educación, la naturaleza y el territorio, las mujeres y los feminismos, y la actual rabia organizada.

Este segundo momento intersubjetivo de enseñanza-aprendizaje nutrió las reflexiones elaboradas por lxs participantes, complementó las miradas críticas frente a las experiencias analizadas y maduró el compromiso que hoy nos trae aquí: compartir en formato escrito los resultados de este caminar común.

Ahora, tras meses de trabajo mancomunado, compartimos el primer compilado de trabajos finales que luego fueron ponencias y hoy son ensayos-artículos para atender nuestras búsquedas académicas-militantes sobre anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Hoy compartimos nuestro Boletín N° 2 **“Experiencias de vida y organización anticapitalistas. Primera parte: Potencialidades emergentes desde la educación”**, boletín que coloca en el centro de la reflexión los quehaceres educativo-pedagógicos como apuestas políticas transformadoras-liberadoras, por una vida justa y digna, y en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado hegemónicos.

Más allá de la denuncia de la educación tradicional, esa que históricamente ha cumplido un papel servil ante la alianza estado-nación/capital, los cuatro documentos aquí compartidos presentan propuestas educativas concretas que apuestan por la construcción de sociabilidades alternativas desde diversas trincheras: lo popular, lo campesino, lo indígena, el territorio, el movimiento social, las mujeres, lo intercultural, lo decolonial.

El Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y, en Argentina, la Red Federal de Docentes por la Vida y la Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación de la Asociación de Filosofía y Liberación (AFyL), son abordados

de forma descriptiva y analítica por lxs autorxs del presente boletín para dar cuenta de cómo el quehacer educativo-pedagógico crítico se hace pieza fundamental en las luchas de largo aliento de organizaciones y movimientos sociales en América Latina.

El escrito que abre las reflexiones del Boletín es de autoría de Sara Lua González Forster y se intitula “Educación en el Movimiento Sin Tierra, ¿lucha anticapitalista?”. La autora incursiona una reflexión en torno a cómo se caracteriza la lucha anticapitalista en la acción política del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), emblemático movimiento campesino de Brasil. La lucha anticapitalista del MST cobra vitalidad en la radicalidad de la ocupación del latifundio improductivo, lo que pone en tensión “la reproducción del Capital y del Estado, la propiedad privada y mercantilización de la tierra y de los recursos”. En términos de las potencialidades emergentes desde el campo educativo y pedagógico, la autora destaca la concepción de la Educación del Campo, apuesta educativa que, si bien pasa por la reivindicación del acceso a la educación formal y de escuelas en los asentamientos de reforma agraria, en tanto un derecho constitucional y un deber del Estado, encierra en sí un potencial de formación epistémica y política, en que los principios educativos y pedagógicos buscan, en definitiva, fortalecer la identidad campesina de las y los Sin Tierra con la tierra y con la lucha en defensa de la Reforma Agraria Popular. Otro aspecto señalado en el escrito, se relaciona al concepto de Pedagogía del Movimiento elaborado por el propio MST y que consiste en reconocer el Movimiento como un sujeto pedagógico que hace de todos los espacios de construcción cotidiana de su lucha, el lugar primordial para forjar las subjetividades políticas del sujeto histórico Sin Tierra.

De la acción educativa y pedagógica del movimiento campesino de Brasil, seguimos nuestra reflexión en torno a las experiencias de vida y organización anticapitalista acercándonos al sureste mexicano, más precisamente a Chiapas, con el artículo “Educación Rebelde Zapatista: la formación de sujetos histórico-políticos”, de autoría de Cristian Uribe Hidalgo. El argumento central consiste en reconocer el Movimiento Zapatista como un sujeto histórico-político que demarca, desde la

construcción de la autonomía en sus territorios, un accionar político anticolonial, anticapitalista y anti-imperialista. Las potencialidades emergentes del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN) se enmarcan en la recuperación y el fortalecimiento de las matrices epistémicas de las lenguas originarias, de la cosmovisión y del pensamiento filosófico indígena y de un conjunto de saberes que, articulados a una concepción de territorio y de autonomía, hacen la impronta al paradigma colonial y moderno occidental. Para el autor, las sociabilidades zapatistas encuentran en un carácter orgánico, “puesto que son centros de saberes basados en las cosmogonías milenarias que representan marcos pedagógicos dialécticos cuyo reconocimiento se basa en la identificación del otro como sujeto histórico-político.”

Las experiencias de vida y organización anticapitalista articuladas por la lucha campesina e indígena son fruto de una trayectoria histórica de las resistencias latinoamericanas desde la *larga noche de los 500 años*, conforme la palabra política de las y los Zapatistas en alusión a la Conquista. Ese caminar histórico ha sido sembrado por un anhelo común de descolonización, liberación y construcción de proyectos alternos, otros mundos posibles, con dignidad, justicia y emancipación. Las subjetividades forjadas en ese contexto histórico heredan diferentes referentes de las cosmovisiones, de las rebeliones indígenas, negras y campesinas, del pensamiento pedagógico latinoamericano, de la *praxis* revolucionaria, de la educación popular, de la teología y filosofía de la liberación. Estos referentes son responsables por las emergencias de teorías encarnadas en una *praxis* anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista y anti-imperialista, tejidas en las comunidades, en las calles, pero también disputadas en los espacios de formación educativa más formales, como los son la escuela y la universidad.

De ahí que los otros dos escritos presentes en nuestro Boletín versan sobre las potenciales emergentes de la educación en contextos formales. En ese marco, el tercer escrito, de autoría de Esteban Gabriel Sánchez, se adentra a las “Contribuciones desde la Filosofía de la Liberación a la descolonización epistemológica: en torno a la diplomatura en Filosofía de la Liberación”. Partiendo de un análisis de la propuesta educativa de

la Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación, coordinada por la Asociación de Filosofía y Liberación (AFyL) de Argentina, el autor plantea las posibilidades de una educación para la liberación y destaca cómo ha sido debatido el lugar de inscripción de un filosofar al sur, desde la “propuesta de una comunidad filosófica nuestro americana, que está compuesta por filósofas, filósofos y científicos sociales desde Argentina a México”. A partir de un enfoque militante y colaborativo, el escrito nos presenta la experiencia de descolonización del pensamiento en la Diplomatura, tomando el imperativo ético-político de la Filosofía de la Liberación para pensar y transformar los diversos abordajes disciplinares de las ciencias humanas y sociales desde una crítica al pensamiento *moderno/colonial*.

Finalmente presentamos el último artículo del Boletín, titulado “Educación y luchas contra el agronegocio en Argentina: reflexionando desde las experiencias de la “Red Federal de Docentes Por la Vida”, de Sandra Lario. Según la autora, la Red reúne a docentes militantes de varias provincias de la Argentina: Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Mendoza, Córdoba, La Pampa, Salta, Catamarca y Tucumán. Las experiencias educativas articuladas por la Red buscan problematizar, denunciar y posicionarse frente a los impactos ambientales y sociales provocados por el modelo productivo vinculado al agronegocio. La Red Federal de Docentes Por la Vida tiene un anclaje territorial y con una propuesta de recuperación de las formas de producción desde los saberes silenciados de las comunidades campesinas. Para ello, sitúan a la escuela como “motor de cambio y lugar de debate, de encuentro y de educación por otro modelo productivo”. La autora argumenta que desde la experiencia de la Red son promovidos procesos formativos en articulación con las asambleas y organizaciones, en que se construyen acuerdos y autonomía de trabajo en cada territorio que permite emerger nuevas formas de enfrentamiento del agronegocio “que nace desde los márgenes en espacios fronterizos -entre el campo y la ciudad”.

El conjunto de artículos presentes en el presente Boletín son una invitación no solo a leer acerca de diferentes experiencias de educación rumbo a la construcción cotidiana de potenciales acciones anticapitalistas.

Además, nos invita a reflexionar en torno a cómo, desde América Latina, la educación ha sido parte intrínseca de diferentes procesos políticos que interpelan los intentos de homogeneización del capitalismo, al abrir grietas, pero también subvertir lógicas en la formación de nuestras subjetividades, desde un horizonte de liberación y descolonización para un porvenir emancipatorio.

Fortaleza, Brasil – Ciudad de México, México
Lia Pinheiro Barbosa – Paola A. Vargas Moreno
Integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO
Anticapitalismos y sociabilidades emergentes

BIBLIOGRAFÍA

- Vargas Moreno, Paola A., Laura García Corredor y Blanca S. Fernández. (2020). Educación/investigación militante y vivir en tiempos de pandemia. Narrativa (s) de mujeres co-coordinadoras del Seminario Virtual de CLACSO Anticapitalismos y sociabilidades emergentes: Debates y horizontes de posibilidad. En: *Anticapitalismos y narrativas emergentes. Experiencias de trabajo y vida en tiempo de pandemia*, n° 1, pp. 82-94. CLACSO.

Educación en el Movimiento Sin Tierra, ¿lucha anticapitalista?

Sara Lua González Forster*

Este ensayo se centra en el proyecto político-pedagógico del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y sus experiencias educativas. Las palabras y reflexiones de este ensayo surgen de una investigación que realicé durante 6 meses en asentamientos del MST en el nordeste del país, en el estado de Ceará y en campamentos en el sur del país, en el estado de Paraná. Por lo tanto, no escribo como parte del Movimiento ni como militante del MST, más bien desde una posición de ser una investigadora socialmente comprometida. Con esta investigación se busca contribuir a la producción de un conocimiento útil para el propio Movimiento y para aportar a la epistemología y pedagogía producida desde el sur (Mejía, 2014; Barbosa, 2016; Medina Melgarejo, 2015). Se considera que es importante esclarecer primero que este ensayo está asentado en presupuestos previos que influyen la mirada de la investigadora, desde un compromiso ético con el Movimiento, y desde su posicionamiento político como mujer feminista, que cree en la importancia

* Sara Lua González Forster. Maestra en Antropología Social, CIESAS. Candidata a Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México). saraluagonzalez@hotmail.com / Estudiante del Seminario Virtual *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes: Debates y horizontes de posibilidades* / Ponente de las "Jornadas Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes 2021. Experiencias de vida y organización anticapitalistas"

de una transformación social para construir otros mundos posibles, desde la diversidad de luchas anticapitalistas, antiracistas, antipatriarcales y anticoloniales. Por lo tanto, no se busca una neutralidad (que además se considera que no existe en ninguna investigación), pero sí realizar un estudio que pueda también incorporar posicionamientos críticos hacia el Movimiento y hacia la propia práctica investigativa.

Con esa presentación en mente, quisiera realizar una pequeña introducción del MST. A principios de los años 80 surgían diferentes luchas campesinas que dieron fruto al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, que a partir de la organización política de las familias campesinas buscaba derrumbar tres cercas: “la del latifundio, la de la ignorancia y la del capital” (Stedile y Fernandes, 2005: 74)¹. Oficialmente se crea en 1984 en el I Encuentro Nacional del MST, en donde su lema fue “Tierra no se gana, se conquista”. El MST es conocido normalmente por el nombre propio y con mayúsculas, del Sin Tierra, que, aunque surgió en un inicio para nombrar al trabajador o trabajadora rural que no tenía tierra, el MST le dio otra connotación.

Ser Sin Tierra no es una condición social (el no tener tierra), más bien es una identidad construida dentro del Movimiento y que se materializa en una defensa del campo como espacio de vida digna. Durante su caminar de más de tres décadas han llenado de sentido, experiencias e identidad el significado de ser Sin Tierra (MST, 1999; Caldart, 2012a).

Cuando su militancia señala que el MST es un movimiento de masas no están exagerando, falta sólo ver las imágenes de la Marcha Nacional de 1997 u observar los encuentros de miles de personas en sus Congresos Nacionales. Pero no es sólo el volumen de las actividades político-pedagógicas que organizan, es el contenido revolucionario de las mismas que apunta con certeza a la necesidad de construir una sociedad con justicia social donde las relaciones laborales no sean de explotación; con una democratización de la tierra donde “la tierra sea un bien de todos”; con un modo de producción agroecológico que respete a la naturaleza y los

¹ Traducción del portugués al español por la autora.

procesos organizativos y culturales de los trabajadores y trabajadoras rurales; con protagonismo de las luchas de las mujeres contra el sistema capitalista, patriarcal y racista; y con un proyecto político-social emancipador, que promueva valores humanistas y socialistas en las relaciones sociales (MST, 1995). Estos objetivos se concretaron en un movimiento de masas que realiza ocupaciones de latifundios, a la vez que construye alternativas en el campo, en la producción agrícola, en las relaciones de trabajo, en la educación y en la construcción de conocimiento.

En la lucha por una Reforma Agraria Popular, dentro del proyecto político-social del MST, el ámbito de lo educativo ha sido central, donde se han preguntado de forma colectiva por los principios pedagógicos y filosóficos que orientan su concepción de educación y por el tipo de escuelas que quieren construir como Movimiento. Desde el inicio del MST, surge un intenso debate, reflexión y construcción de experiencias y teoría sobre su propio proyecto pedagógico (MST, 2017).

Forma parte también del MST la lucha por la democratización de la educación, que señala la importancia de posibilitar el derecho al acceso de todos y todas a la escuela. Pero el MST subraya que “no hay que comprender la escuela (o incidir en su transformación), fuera de sus vínculos concretos (sus determinaciones) con procesos sociales más amplios. Por eso hay una relación necesaria entre proyecto de escuela, proyecto educativo y proyecto histórico” (Caldart, Stedile y Daros, 2015: 14).² Es decir que ni la escuela ni el amplio proyecto educativo del MST pueden ser pensados y contruidos aislados del horizonte ideológico, político y social de la lucha campesina por una Reforma Agraria Popular y por una emancipación de la clase trabajadora.

En esta línea, István Mészáros señala que la educación formal por sí sola no puede proporcionar una alternativa emancipadora radical y romper con la lógica del capital y que por eso “también en el ámbito educacional, las soluciones ‘no pueden ser *formales*; deben ser *esenciales*’. En otras palabras, ellas deben abarcar la totalidad de prácticas educacionales de

² Traducción del portugués al español por la autora.

la sociedad establecida” (2008: 45; énfasis original).³ Es decir que para conseguir una transformación no es suficiente un cambio tan sólo en el sistema escolar. Es necesaria también la construcción de nuevas relaciones sociales y educativas que sean la base de la lucha de clases por una transformación del modelo económico, político y cultural hegemónico.

Cuando señalo que el proyecto ético-político del MST lucha por la emancipación de la clase trabajadora y por la transformación del modelo hegemónico; surge la pregunta si se puede entender al MST como un movimiento anticapitalista, y sí lo es, ver qué características tiene. Otros movimientos y organizaciones políticas, indígenas o campesinas han llegado a establecer claramente una separación con el Estado y han buscado construir procesos de autonomía en su forma de auto-gobierno (como el caso de los Zapatistas –EZLN- en México) o realizan una crítica desde corrientes anarquistas al Estado en donde la postura es más confrontativa que negociadora (como el movimiento anti-globalización europeo).

El MST camina hacia la autonomía como uno de sus ejes en el trabajo organizativo, social y productivo que se realiza con La Vía campesina y con la agroecología como principio y proyecto político del campesinado en defensa de la tierra, de la Reforma Agraria Popular y de la soberanía alimentaria (Barbosa y Rosset, 2017). Pero también desde su posicionamiento de crítica al capitalismo, a las injusticias sociales y violencia que este sistema económico-social-epistémico genera e impone, el MST construye negociaciones con el Estado, que a lo largo de la historia han tenido diferentes matices. Por ejemplo, durante la presidencia de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2002-2010) la relación del Movimiento con el Estado puede ser descrita como contradictoria. Debido a la alianza tan fuerte que Lula había tenido con el MST y otros movimientos campesinos brasileños, se esperaba que durante su gobierno finalmente se realizara la Reforma Agraria. Éste no fue el caso, y durante su gobierno hubo todavía menor cantidad de desapropiaciones de tierras que las acontecidas durante el gobierno anterior. Para explicar este hecho sorprendente,

³ Traducción del portugués al español por la autora.

existen diversas opiniones; desde aquellos que defienden que el MST fue “cooptado” por el PT ya que parte de su militancia formaba parte de este partido, lo que llevó a un “silenciamiento estratégico”, a otras opiniones que defienden que el gobierno de Lula invirtió en los asentamientos que ya existían, con financiamientos y políticas públicas, concentrándose en mejorar los procesos de producción y de organización en dichos asentamientos. A pesar de estos diferentes puntos de vista, es importante señalar que aun tomando en consideración la importante financiación y creación de proyectos sociales destinados hacia los asentamientos, las inversiones federales tendieron a favorecer más al agronegocio (Chaguaceda y Brancaleone, 2010).

Esta interlocución con el Estado también puede verse en el ámbito educativo. Un ejemplo de ello es una de las palabras de orden (frases que se cantan en colectivo al unísono) de las escuelas del MST que conocí en Ceará, que decía: “Educación del Campo, derecho nuestro, deber del Estado”. Es decir, existe una negociación con el Estado para demandar su deber de asegurar la educación a través de la construcción de escuelas para la infancia y juventud en los asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria en Brasil. Escuelas que como decía un militante del MST, Paulo Roberto, son escuelas que son públicas y con financiación del Estado, pero son ocupadas por el MST.

En este sentido, creo que fue muy útil comprender “el anticapitalismo como un conjunto de actitudes en relación al capitalismo que implican graduales y selectivos modos de negación y rechazo al sistema” (Colectivo ACySE, 2012: 315), que permite así poder ver la amplitud de experiencias de diferentes movimientos sociales que se autodenominan anticapitalistas (o que sin denominarse realizan acciones que pueden ser así consideradas), y que tienen todas formas muy diversas de ponerlo en práctica. Como señalan en ese mismo texto, existen muchas lecturas de la realidad y estrategias diferentes de enfrentarla y de construir modos de vivir, de relacionarse entre seres humanos y con la naturaleza, alternativos al capitalismo.

En ese tenor, me pareció útil al pensar la lucha anticapitalista considerar la centralidad que tiene en estos movimientos que buscan la emancipación humana y la crítica a las injusticias sociales que viven las poblaciones populares, campesinas, indígenas y negras de América Latina, no sólo la denuncia de esas situaciones, sino que también construyen formas específicas de vivir en su práctica cotidiana, que son en sí anticapitalistas. Estas formas pueden ser así definidas porque son “relaciones sociales concretas que apuntan a fenómenos o procesos de constitución de nuevas formas de vida, en la medida que contradicen u obstaculizan lógicas y dinámicas que responden a la reproducción del Capital y del Estado como instancias vertebradoras del mundo contemporáneo”. Estas relaciones sociales y prácticas, que han sido denominadas Sociabilidades Emergentes, aún a pesar de poder desarrollarse de formas muy diferentes, tienen en común buscar estar “basadas en la cooperación y el apoyo mutuo, en la apropiación del valor de uso, en la democracia directa, en la horizontalidad y en la diversidad” (Brancaleone y Prieto, 2019: 19).

El ver las luchas anticapitalistas a partir de modos de vida, producción, construcción de saberes, relaciones entre seres humanos y con la naturaleza basadas en la horizontalidad, la cooperación, y el apoyo mutuo, me llevó a unirlo con aquello que el propio MST también establece. La lucha del MST cobra más peso en un país como Brasil, en donde no se ha llegado a realizar una Reforma Agraria Popular y donde han predominado las políticas neoliberales en el campo que defienden al agronegocio, los intereses del capital y a los latifundios, manteniendo en la actualidad la enorme desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra.⁴

⁴ En 2020, un estudio realizado con base en los datos recogidos por el proyecto de “*Atlas da Agropecuária Brasileira*”, muestra que un 10% de los mayores propietarios tienen el 73% del área agrícola. Este mismo estudio realizó una medición de la desigualdad de la distribución de la propiedad de la tierra, a través del índice de Gini, que es un coeficiente de 0 a 1, -normalmente usado para medir la desigualdad salarial de cada país, pero que puede implementarse para medir otro tipo de desigualdades-, en donde 0 es la igualdad y 1 representa la máxima desigualdad. El resultado de este estudio es que el índice Gini en cuanto a la desigualdad en la propiedad de tierra rural es alrededor de 0.8, y se ha mantenido así de alto desde las últimas décadas. Incluso en los años 2000, cuando algunos otros indicadores mostraban una disminución de la desigualdad en relación a la pobreza o al hambre, la desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra no sólo se mantuvo constante, sino que alcanzó su mayor valor en 2017 (Guedes Pinto et al., 2020).

Cuando hablamos de la lucha anticapitalista del MST es necesario señalar la radicalidad de sus acciones al ocupar latifundios, y al defender que la tierra es de quien la trabaje. De esa forma, si no se llega a romper, lo que sí consigue es iniciar a quebrar una de las columnas que vertebran la reproducción del Capital y del Estado, la propiedad privada y mercantilización de la tierra y de los recursos. También es política y epistémicamente subversivo que, en el contexto de las condiciones históricas del campesinado, población indígena y afrodescendientes en Brasil, el MST defienda la posibilidad de una vida digna, con relaciones horizontales y sin explotación, en un mundo con justicia social.

En esa lucha radical se ha transformado a las y los sujetos que de ella forman parte, constituyendo en ese proceso (en movimiento e inacabado siempre) a las y los Sin Tierra, con una identidad política. Esto no puede llegar a pensarse fuera de las dimensiones epistémicas e identitarias del Movimiento (Barbosa, 2015), que conforman político-pedagógicamente a las y los sujetos Sin Tierra.

Durante el trabajo de campo, en una conversación con Cosma, una profesora en Ceará, ella me contaba que el proyecto educativo del MST no busca estar aislado del Movimiento, y de aquello que sucede cotidianamente en su asentamiento o campamento, porque ese proceso también educa. Para el MST lo educativo no sucede tan sólo en las escuelas, sino que el propio movimiento (en el sentido de no estar estático) de una lucha social, forma en su proceso a los sujetos colectivos; y a la vez con las transformaciones que ellos y ellas realizan, cambian la realidad y a las organizaciones a las que pertenecen (Caldart, 2012a). A esta noción la denominan la Pedagogía del Movimiento, que se elabora en las propias acciones y luchas del MST, al entender que una marcha, una ocupación de tierras, producir en el campo, acudir a la escuela o formar parte de una asamblea son todos espacios educativos y de construir los principios y valores del Movimiento. Hay por lo tanto una “colectividad en movimiento” (Caldart, 2012b) que produce un proyecto común en el proceso de formar parte del MST y ser Sin Tierra.

Frente a la educación bancaria (Freire, 1997; 2005) encarnada en las escuelas hegemónicas, ha sido un gran paso para el MST el pensar colectivamente desde un movimiento campesino, una educación que no sea sólo alternativa a la escuela capitalista, sino que construya dentro de ser parte constitutiva de un movimiento y por ende sea un proyecto educativo-histórico-político que forma a las y los sujetos Sin Tierra.

La forma de llevar la Pedagogía del Movimiento a las escuelas del MST surge de diversas maneras, desde escuelas más autónomas y de formación política de la militancia del MST y de otras organizaciones latinoamericanas como lo es la Escuela Florestan Fernandes en Guararema, en el estado de São Paulo hasta escuelas del campo que forman parte del sistema de educación pública y estatal, pero que también desde ese lugar disputan el territorio que supone la educación. En esta investigación considero que sí se llega a desarrollar una *praxis*⁵ contra-hegemónica en las escuelas del MST, desde la búsqueda de transformación de las relaciones sociales que surgen entre los sujetos, la formación política-ética, hasta las metodologías pedagógicas innovadoras que se utilizan para llegar a ese objetivo.

Tomando en consideración que existe una gran diversidad regional en un Movimiento nacional tan grande como es el MST, se puede afirmar que de formas distintas se está construyendo en la práctica cotidiana en cada campamento o asentamiento la futura sociedad que se anhela como Movimiento. Por ello, el texto de Hernán Ouviaña (2013) y lo trabajado en el curso en torno al concepto de la política prefigurativa también ayuda a comprender mejor cómo se pone en práctica de forma cotidiana el proyecto ético-político del Movimiento. Ouviaña señala que “dentro de la tradición de experiencias inscriptas en perspectivas emancipadoras, se destacan los movimientos populares herederos de ciertas miradas de

⁵ Ricardo Rossato, en referencia al pensamiento de Paulo Freire, señala que la “*praxis* puede ser comprendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora (...) la *praxis* implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo, y pasa a actuar para transformar esta misma realidad” (Rossato, 2015: 407).

raigambre autónoma, que se plantean un tipo de construcción que se define por intentar «desde el ahora» producir transformaciones en sus propias prácticas, que anticipen –o «prefiguren»- la nueva sociedad a la que aspiran” (2013: 78).

Una de las formas en las que se considera que el MST construye “desde el ahora” las transformaciones que prefiguran la sociedad a futuro, es que buscan crear una mayor horizontalidad en sus decisiones. Esto lo consiguen a partir de lo que denominan como *organicidade* –un concepto del Movimiento para señalar un vínculo real y dinámico, en donde no se crea un proyecto desde “arriba” para que las masas lo sigan, sino que es fundamental que sea desde las bases desde donde se piense y se construya el Movimiento. Es un concepto que hace referencia a las relaciones, a esa interconexión entre las diferentes instancias políticas del MST (Sectores, Brigadas, Núcleos de Base, Coordinaciones, escuelas, cooperativas, etc.). En ese sentido, la *organicidade* permite un proceso de participación política de todas las personas que forman parte del MST, para así conseguir que las preocupaciones, ideas y acciones en los asentamientos y campamentos estén presentes en las instancias estatales y nacionales del MST y viceversa. Así, el Movimiento no se queda estático, se va transformando gracias a la posibilidad desde dentro de influenciar al Movimiento como tal, y a la vez de construir alternativas en lo local, en cada asentamiento/campamento, y con autonomía en cada Estado.

Dicho eso, la *organicidade* que posibilita ese accionar político horizontal también está atravesado por conflictos y dificultades. No siempre ha sido sencillo conseguir esas transformaciones internas del Movimiento, para que exista una real participación de toda su militancia. Por ejemplo, se han realizado críticas internas a cómo el MST tiende a realizar sus Encuentros o Congresos Nacionales en los estados del sur y surestes del país, centralizando en estos estados un movimiento que es de carácter nacional. Esto genera el que exista una tendencia a visualizar más las acciones, proyectos productivos, pedagógicos y culturales de los estados del sur y sureste, dejando un poco de lado todas las experiencias, saberes y prácticas que están surgiendo en asentamientos y campamentos del MST en los estados del norte y noreste del país.

Pero de todos los cuestionamientos que desde dentro la militancia del MST ha realizado, considero que el llevado a cabo por las mujeres Sin Tierra a partir de la propuesta del feminismo campesino popular, ha transformado profundamente las dimensiones político-pedagógicas del MST. Las mujeres desde los inicios del Movimiento en los años 80 tuvieron un rol central, pero no siempre fueron visibilizadas por ello. Además, dentro del MST, esta propuesta feminista reafirma la necesidad de pensar las violencias y las discriminaciones que las mujeres viven en Brasil, realizando una crítica al interior de su movimiento (en donde todavía imperan desigualdades por género y estructuras patriarcales y heteronormadas) como a la sociedad en su conjunto. Pero a la vez que incluyen el feminismo como parte de su lucha, ésta no puede ser pensada sin incluir que forma parte de un movimiento campesino y popular. Por ende las mujeres y la disidencia sexual dentro de este movimiento (organizada en el Sector de Género del MST y los colectivos LGBT Sin Tierra) subrayan que su feminismo y su lucha por la defensa de los derechos de las personas LGBT, acompaña de la mano su lucha por la Reforma Agraria Popular, su lucha contra el agronegocio y el uso de agrotóxicos, su lucha contra el latifundio y la violencia ejercida contra el campesinado, su lucha en contra del fascismo que ejerce en la actualidad el presidente Jair Bolsonaro y su discurso de odio hacia las mujeres y personas homosexuales, transgénero, transexuales y no binarias.

Las escuelas no son ajenas a estas transformaciones y luchas para construir también desde el espacio educativo lugares libres de la violencia machista, libres del racismo, libres de discriminación por orientación sexual. El objetivo es que la infancia y juventud Sin Tierra sea parte constitutiva de las nuevas relaciones sociales que se construyen y de las transformaciones de su realidad. Esto permite al MST “pensar que el ambiente (con las tensiones y contradicciones propias de la vida que acontece) es la que educa a todos” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 12). Construir este ambiente educativo es una tarea colectiva con intencionalidad pedagógica y que no sólo ocurre en la escuela. Esta idea de no pensar en las educadoras/es como las únicas “responsables” de educar a la infancia y juventud, se dirige hacia una concepción de

educación más amplia y colectiva y que tiene al propio Movimiento con sus prácticas y valores como agente educativo.

En este sentido, cuando nos preguntamos si la educación en el MST forma parte de la lucha anticapitalista, considero que primero es importante colocar la mirada en cómo el propio Movimiento educa en su lucha, y construye formas de relacionarse entre seres humanos y la naturaleza que rompen la lógica del capitalismo. Estas construcciones de “otras formas de vivir” surgen en los diversos espacios de organización social-política, de producción y de intercambio de experiencias y conocimientos, siendo una de ellas las escuelas. Por ende, también es central comprender qué procesos orientados por la formación humana y emancipadora surgen en las escuelas y cómo éstos implican cambios que acompañan esa lucha anticapitalista.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa, Lia Pinheiro. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. En: *Raíz Diversa*, 3 (6), 45-79. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.6.58425>
- Barbosa, Lia Pinheiro. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Barbosa, Lia Pinheiro y Peter Rosset. (2017). Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. En: *Educação & Sociedade* 38 (140), 705-724. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175593>
- Samsónov, Dimitri y Brancaleone, Cassio (2019). Anticapitalismos: una mirada histórica política y conceptual. Senderos y desafíos de una indagación colectiva. En: López López, Erika Liliana, Vargas Moreno, Paola Andrea, García Corredor Laura, Soledad Fernández, Blanca y Ariel Becher, Pablo (Coords), *Anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Experiencias y horizontes en Latinoamérica y el Caribe* (15-57). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Caldart, Roseli Salette. (2012a) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salette. (2012b). Pedagogia do Movimento. En: Roseli Salette, Caldart; Isabel Brasil, Pereira; Paulo, Alentejano y Gaudêncio Frigotto. (orgs.). *Dicionário da educação do campo* (548-555). São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salette; Stedile, Miguel Enrique y Daros, Diana (orgs.). (2015). *Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Camini, Isabela. (2009). *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular.
- Chaguaceda, Armando y Brancaleone, Cassio. (2010). El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) hoy: desafíos de la izquierda social brasileña. En: *Argumentos*, 23 (62), 263-279.
- Colectivo ACySE. (2012). Anticapitalismos & Sociabilidades Emergentes: nociones en construcción. En: Armando, Chaguaceda, y Cassio, Brancaleone. (org.) *Sociabilidades emergentes y movilizaciones sociales en América Latina*. Bahía Blanca: Ediciones CEISO / Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escola Itinerante do estado do Paraná. (2013). *Plano de estudos*. Curitiba: Paraná.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (México D.F.: Siglo XXI).
- Medina Melgarejo, Patricia (comp.). (2015) *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas y Juan Pablos Editor.
- Mejía, Marco Raúl. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. En *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22 (62), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Mészáros, István. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MST. (1995). Programa de Reforma Agrária. En: *Caderno de Formação* 23.
- MST. (1999). Como fazemos a escola de Educação Fundamental. En: *Caderno de Educação* 9.
- MST. (2017). Educação no MST. Memória. Documentos 1987-2015. En: *Caderno de Educação*, 14. São Paulo: Expressão Popular.
- Ouviña, Hernán. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de

intellección para las Ciencias Sociales. En: *Acta Sociológica*, 62, 77-104. doi: [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71000-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71000-4)

Rossato, Ricardo. (2015). Praxis. En: D. R. Streck; E. Redin y Zitkoski, J. J. (orgs.) *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.

Stedile, João Pedro y Fernandes, Bernardo Mançano. (2005). *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Educación rebelde zapatista

La formación de sujetos histórico-políticos

Cristian Uribe Hidalgo*

El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZLN) representa la declaración de guerra a la epistemología neoliberal, a la división de clases, a la enajenación y explotación de los cuerpos y la fuerza de trabajo. Una declaración contra la hegemonía colonial-capitalista y un llamado al mundo para la construcción de una pesquisa militante desde la autonomía de los pueblos originarios. El SERAZLN es una educación autónoma, popular y libertaria que promueve la formación epistemológica de las niñas y niños, y jóvenes desde la *praxis* política, forjando una identidad zapatista basada en experiencias democráticas de corte horizontal y participativa¹.

* Estudiante de la carrera de Ciencia Política y Administración Urbana en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y de la carrera de Derecho en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Correo electrónico: cristianogiovane2010@gmail.com Estudiante del Seminario Virtual *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes: Debates y horizontes de posibilidades* / Ponente de las “Jornadas Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes 2021. Experiencias de vida y organización anticapitalistas”

¹ De acuerdo con Lía Pinheiro Barbosa (2015): “[este] proceso educativo-político recupera una perspectiva decolonial, en el sentido de que se prima por fortalecer la matriz epistémica de la cosmovisión maya, su estructura lingüística y los elementos socio-culturales que nutren el principio de la comunalidad en las comunidades” (2015: 223).



Cristina Hajar. (2008). *Caracol de Oventic*, Chiapas, México. Recuperado de <http://discursovisual.net/dvweb10/diversa/diventhajar.htm>.

En el presente ensayo pretendemos rescatar el significado que aporta el movimiento Zapatista de Liberación Nacional en su aspecto educativo, el cual debe ser interpretado como una sociabilidad en resistencia que contribuye a la formación de sujetos histórico-políticos que se reconocen a sí mismos como parte intrínseca de un contexto sociocultural y que les permite comprender y luchar contra las relaciones de dominación constituidas por los proyectos hegemónicos occidentales e imperialistas. Analizaremos el movimiento zapatista, sus demandas y estrategias de acción colectiva, así como sus coyunturas emergentes; pero sobre todo estudiaremos la formación del sujeto histórico-político en la educación zapatista.

Primeramente, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) surgió como reacción al sistema monopólico de la represión del Estado y a la implementación de políticas económicas cada vez más enquistadas

sobre un modelo que ha incrementado las desigualdades y la marginación. Esta reacción ya había permanecido a lo largo de varias décadas a través de las luchas guerrilleras en la Selva Lacandona, en el sur de México. Sin embargo, ante los efectos del periodo neoliberal a principios de los años ochenta se configuraron comunidades, principalmente originarias, con el fin de resistir los embates del sistema capitalista e imperialista mediante la consolidación de su autonomía y la formación de un ejército endógeno que se defendiera de la intromisión del Estado. La firma del Tratado de Libre Comercio entre los países de América del Norte (TLCAN) en 1994 fungió como la chispa para levantarse en armas contra el Estado mexicano desde la lucha autónoma y popular de los pueblos originarios.

Ante el susodicho levantamiento se concordó un diálogo cuyo resultado fue un acuerdo entre el EZLN y el gobierno federal, llamado Acuerdo de San Andrés (1996), el cual tenía la pretensión de realizar reformas constitucionales en favor de las demandas de las comunidades originarias. Las demandas del EZLN planteadas en el acuerdo fueron: la participación y representación política; garantías de acceso a la justicia; situación, derechos y cultura de la mujer indígena; acceso a los medios de comunicación; educación y cultura, e instituciones de fomento, desarrollo y difusión de culturas indígenas (Miguel Ángel Sámano, Carlos Durand Alcántara y Gerardo Gómez González, 2001: 107). Y aunque no se cumplieron los acuerdos por parte del gobierno federal mexicano se mantuvo el proyecto de resistencia consolidando su lucha radical contra el sistema capitalista-estatal e imperialista.

Por otro lado, cabe destacar que el proyecto zapatista se transformó ante la negativa del gobierno mexicano, por lo que inició en 2003 una fase creativa en la conformación de los Caracoles con el fin de consolidar una estructura orgánica y fortalecer sus territorios autónomos zapatistas frente al Estado y la globalización².

² Debemos señalar que Barbosa (2014) distingue cinco periodos políticos del EZLN entre los cuales destaca tres: el primero se da cuando cesan los enfrentamientos armados entre el gobierno federal y los zapatistas para establecer los Acuerdos de San Andrés; el segundo cuando el presidente Zedillo ejerce el veto político en

Ejército Zapatista de Liberación Nacional y las teorías fundantes

Frente al nuevo orden internacional establecido a partir de la caída de la Unión Soviética en 1991, emergieron sociabilidades que antes no habían sido visibilizadas debido al discurso bipolar entre capitalismo y socialismo. Y aunque se pensaba que con la desaparición de la mayor parte de los estados socialistas no iba a existir discurso alguno, distinto al capitalista, se hicieron visibles las luchas autónomas y populares de los grupos comunitarios como el neozapatismo, el cual emergió como “constelaciones de fenómenos e intenciones anticapitalistas, antiautoritarias, antipatriarcales y anticoloniales” (Cassio Brancaleone, 2019: 43). Surgió como una alternativa micronarrativa, en la cual se lucha desde la localidad para enfrentar el sistema capitalista y el imperialismo, sin afianzarse del modelo estatal, patriarcal y colonial, como sí lo hicieron otras luchas anticapitalistas³. El EZLN se pronunció como uno de los movimientos altermundistas o antiglobalistas, pues cuestionaron el discurso capitalista desde la construcción de otros mundos, las comunidades, con la propuesta de crear vínculos entre las comunidades y la sociedad civil de otras partes del orbe y con el fin de compartir experiencias sin sobreponerse unas a otras o sin alentar a la jerarquización entre la pluralidad de cosmovisiones. Esta sociabilidad alternativa representó una de las formas de emancipación humana pues:

“no se restringe a la asunción de esa conciencia histórica: más allá de eso, requiere de una base histórico-social para la superación de la lógica subyacente de lo que fue la colonización y de lo que sigue siendo la herencia y las consecuencias de la sociedad del capital” (Lia Pinheiro Barbosa, 2015: 30).

los acuerdos establecidos que requería de reformas constitucionales, y el tercero cuando se da un giro político estratégico para la conformación de las escuelas zapatistas y sus juntas de gobierno (2014: 424).

³ Dimitri Samsónov y Cassio Brancaleone (2019) sostienen que “la expresión ‘anticapitalismo’ aparece delineada en el lenguaje de la izquierda marxista intelectualmente hegemónica para abordar determinados procesos de resistencia a la modernización y a la modernidad que presentan un carácter histórico de sobrevivencia pretérita, socialmente residual” (2019: 17).

Por ello, el EZNL propuso un modo de sociabilidad desde relaciones y prácticas sociales que se cimentaran en la cooperación y el apoyo mutuo, la horizontalidad, la democracia directa y el reconocimiento inherente a la diversidad, guiado bajo las prácticas comunitarias con una base histórico-política autónoma.

Ahora bien, en décadas recientes la teoría de los nuevos movimientos sociales aborda el surgimiento latinoamericano de sociabilidades emergentes a partir de la poca literatura existente, por lo que se relacionan estos movimientos, como el neozapatismo, a fenómenos de resistencia a los proyectos políticos tanto nacionales como locales y a la defensa de los derechos colectivos, del territorio, de la naturaleza y de la soberanía alimentaria. En cuanto al efecto de la territorialización se relaciona con la reproducción de una consciencia colectiva fundamentada en la base histórico-social que la precede, el EZLN forja una simbología identitaria maya que le requiere autodeterminarse dentro de su territorio.

De acuerdo con Hernán Ouviña (2013) los movimientos latinoamericanos no pueden ser estudiados desde una perspectiva mecanicista de los movimientos sociales, sino a partir de su construcción comunitaria, por lo cual deberá ser asociado con movimientos de corte popular y a la política prefigurativa. El autor sostiene que “la política prefigurativa aporta elementos interpretativos para potenciar una nueva matriz de intelección en pos de indagar en las formas de activación política de los sectores populares –organizados en el marco de los movimientos de base territorial-” (2013: 83).

Desde la perspectiva gramsciana, la *praxis* zapatista se comprende en el “caminar preguntado”: construyen relaciones sociales y políticas para el autogobierno a partir de que se educan bajo la formación de un sujeto histórico-político, presentando un escenario donde “la teoría corretea a la práctica”. Es una *praxis* que se adelanta a los marcos teóricos sin esperar a que se conquiste el poder para transformar las relaciones cotidianas.

A partir de aquí podemos atisbar los fundamentos y conexiones que tiene la política prefigurativa con la territorialización, los movimientos populares y la *praxis* política. Pero también, los conceptos anteriores convergen con el ámbito educativo de la SERAZLN, puesto que éste se desempeña como la herramienta primigenia para la conformación de un sujeto zapatista con base histórica y conciencia colectiva. La formación de las y los niños en los Caracoles surgió a partir de la necesidad de fortalecer la identidad cultural desde una visión rebelde, con otras semánticas y geografías de los grupos oprimidos y desposeídos⁴.

La formación educativa en los Caracoles

La educación zapatista no puede comprenderse sin la rebeldía autónoma, una educación que parte de la identificación de sus sujetos en un territorio definido y construye relaciones basadas en el reconocimiento del otro. Es un proyecto educativo-político en el cual construye relaciones a manera de resistencia al modo de producción capitalista, puesto que su formación de sujeto-político le permite ser consciente y luchar en contra de las epistemologías globalizadoras basadas en el mercado.

La violación a los Acuerdos de San Andrés representó un impulso para la implementación de un sistema educativo basado en cuatro pilares histórico-políticos:

La ruptura con la «educación oficial»; 2. La construcción de escuelas propias en los MAREZ [Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas]; 3. La capacitación de los Promotores y Promotoras de la Educación; 4. Garantizar un proceso educativo que luche por la recuperación y/o fortalecimiento del aprendizaje de la lengua maya (Lia Pinheiro Barbosa, 2014: 22).

⁴ Lia Pinheiro Barbosa (2015) hace referencia principalmente a las minorías afrodescendientes, campesinos, indígenas, obreros, mineros, mujeres y juventud. Todos aquellos que representan el mayor número de personas en el mundo desafiando a través de su heterogeneidad la lógica moderna impelida por las clases hegemónicas (2015: 30-31).



[org/14-anos-los-caracoles-zapatistas-nacimiento-mundo-posible/](https://www.anticapitalismos.org/14-anos-los-caracoles-zapatistas-nacimiento-mundo-posible/)

La formación educativa zapatista se ha construido dialécticamente horizontal entre las y los niños y las y los promotores quienes son cuidadosamente elegidos y capacitados para el desarrollo de su acompañamiento docente. Asimismo, los tópicos de las áreas de conocimiento como la lecto-escritura, matemáticas, historia, política, naturaleza, escritura, geografía, cultural, arte, deporte, salud y producción, son elegidos y consensados por los integrantes de los Caracoles, incluyendo a las y los niños a quienes van dirigidos el programa de estudios.

La identidad que habita en los Caracoles se ve reflejada por la lengua maya que es la lengua primigenia con la que son formados las y los niños, y el castellano como segunda lengua, lo que ha fomentado construir un andamiaje de conocimientos basados en la cosmovisión, la lengua y la cultura maya, y la comprensión de una lengua que implica una visión

exógena de la realidad que les permite comprender y enfrentar los sistemas de dominación colonial-capitalista⁵.

Por otro lado, cabe reconocer que la guía de la cosmovisión pedagógica maya toma un papel relevante cuando se concibe el emparejamiento entre cuerpo y razón, entre naturaleza y humanidad, por lo que su lema “Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber” pone en duda la racionalidad cartesiana respecto a la división dual de la realidad. Por el contrario, la concepción zapatista versa en la “Pedagogía Corazonada”, la cual conlleva a la reterritorialización de identidades alternativas que construyen espacios de resistencia y lucha por la autonomía de las cosmovisiones originarias. De este modo, la educación zapatista reconoce la relevancia del papel que juega su educación autónoma rebelde a partir de comprender los ejes de dominación capitalista, estatal, colonial y patriarcal, así como la acción política que se infunde y que permite resistir y proponer alternativas que rompan con los sistemas de opresión y marginación⁶.

Construcción del sujeto histórico-político

Debemos considerar que en la política liberal se promueven los ejes dominadores del capital y del Estado en los cuales surten efecto a partir de la representación como la única forma de participación política, una delegación de la voluntad del individuo mediante políticas electorales y partidarias, en donde el sistema educativo tiene cabida únicamente como promotor y legitimador de este tipo de democracia liberal y representativa. En Latinoamérica y el Caribe toman forma los actores políticos con base en la jerarquización de los individuos guiados por la racialidad y género, todo ello debido al sistema de dominación colonial

⁵ Cabe subrayar que la lengua castellana “constituye un elemento estratégico fundamental en la resistencia lingüística, por permitir el enlace con el mundo ‘kaxlan’ (mestizo), y evitar marginaciones, abusos y ‘poder defenderse’” (Lia Pinheiro Barbosa, 2014: 26)

⁶ “Las alternativas educativas autonómicas representan una manera de reflejar las identidades indígenas, campesinas y zapatistas en los contenidos escolares, sin dejar de considerar que el ejercicio de estos derechos colectivos, contribuye a fortalecer el orgullo y la dignidad de pertenecer a pueblos oprimidos en búsqueda de la emancipación del yugo neocolonial” (Bruno Baronnet, 2015).

en el cual la educación se refleja en la división explícita entre política y sociedad. Por eso, la Educación Autónoma Zapatista imprime una transformación a las maneras de concebir la educación liberal, que esté unida inexorablemente a la política.

Los Caracoles son los primeros centros donde se guían a las y los niños para comprender la inseparabilidad entre educación y política por medio de un sistema de participación directa de corte democrático, en la cual las y los educandos eligen los temas, los métodos, y las y los promotores que satisfagan su interés para formarse como sujetos participativos bajo relaciones sociales dialécticamente horizontales y de reciprocidad. Por lo cual, se enseña estructuralmente sobre la participación para la toma de decisiones dentro de sus espacios que repercutirán no solo en su aspecto educativo, sino en el colectivo.

Ahora bien, es importante considerar la propuesta tetradimensional de Barbosa en el accionar educativo-político de los movimientos autónomos y populares indígenas. La primera dimensión se refiere a que los movimientos se reconocen como parte connatural a un movimiento político-cultural de carácter histórico. Este lapso histórico encuadra una serie de factores que determinan a los movimientos para reconocer la situación de opresión y la aniquilación de sus identidades, ya sea por medio de la expoliación de territorios, la transculturación, la limitación de sus derechos, la negación de su lenguaje, entre otros. La segunda hace énfasis en la territorialidad, la cual funge como un espacio legítimo para construir resistencias, reconstruir identidades y resignificar las relaciones socio-culturales. La tercera se vincula con el *ethos* identitario, el cual constituye un carácter y una moral basada en el legado histórico de las luchas populares que han heredado en sus cosmovisiones milenarias, una tradición dialéctica entre lo que fue y lo que es dentro de un imaginario colectivo. La última se refiere a la autonomía, la cual se considera como la materialización de la cosmovisión en el plano social y político. Un concepto dirigido a la organización de su colectividad y a la construcción de un mundo utópico que permita guiar su acción política (Lia Pinheiro Barbosa, 2015: 34-38).

Sobre este punto, podemos concebir un significado de libertad, muy distinto al que se concibe en el imaginario liberal. El sentido zapatista de libertad nos conduce a entender que la educación-política es el camino para la transformación de la consciencia colectiva por medio del plano epistémico basado en valores dialecticos entre el entendimiento de los sistemas de dominación y la proyección de una política prefigurativa que conduce a erigir pedagogías constructoras de mundos contrahegemónicos, altermundistas, a partir de sujetarse a las bases histórico-social que refuerzan un camino trazado por el legado de las cosmovisiones.

Como sostiene Barbosa “En el proyecto educativo-político [...] del Movimiento Zapatista, hay la intencionalidad política de confirmar un sujeto histórico-político que impulse la reconstrucción de las relaciones culturales y nuevas sociabilidades que conlleven a la consolidación de un proyecto político alternativo y emancipador” (Lia Pinheiro Barbosa, 2015: 446).

Conclusiones

En suma, el SERAZLN surge como un ente epistémico que promueve la reconstrucción de las relaciones sociales implementando una educación rebelde al sistema colonial-capitalista e imperialista, y activando mediante la *praxis* política un mundo alternativo que comprende contra qué está en pie de lucha y hacia dónde quiere ir. Debemos reconocer que el EZLN ha representado un derrotero altermundista a nivel global, debido a que propone desde la micronarrativa la construcción de un sistema educativo-político con una cosmovisión identitaria donde la acción colectiva prima sobre la individualidad, donde la acción está por encima de la teoría, donde la transformación de las relaciones trasciende en el imaginario colectivo.

Asimismo, el SERAZLN tienen un carácter orgánico en la sociabilidad zapatista, puesto que son centros de saberes basados en las cosmogonías milenarias que representan marcos pedagógicos dialécticos cuyo reconocimiento se basa en la identificación del otro como sujeto

histórico-político⁷. Así pues, las propuestas zapatistas han persistido tanto en proyectos de intercambio de experiencias para la conformación de relaciones emancipatorias en todos los territorios del orbe, pero también se han llevado a cabo propuestas para que el movimiento zapatista sea un espacio abierto donde se conozcan otras formas de sociabilidades.

Por otro lado, debemos entender que la crisis pandémica actual y sus consecuencias que han tomado miles de vidas humanas han sido el resultado de las contradicciones del sistema capitalista y colonial, y que el gran número de decesos en América Latina y el Caribe se debe a la falta de insumos en el sector salud que cobran un mayor número de vidas humanas en las zonas marginadas y, sobre todo, en las rurales. Por lo que el EZLN presentó una acción basada en la preservación de los integrantes de su comunidad mediante el cierre total de las fronteras intercomunitarias y barriales, hasta nuevo aviso de seguridad sanitaria, sin guardar distancia en la lucha política y social que se hace en contra del sistema de opresión que cobra cientos de vidas diariamente por la irresponsabilidad del mal gobierno y la clase política capitalista.

Finalmente, considero que los aportes del curso *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes* no solo reforzaron mi marco teórico para encarar con más herramientas las coyunturas político-sociales que identifican a los pueblos hermanos de América Latina y el Caribe, sino también el compartir experiencias constantemente entre las y los compañeros de las diferentes latitudes permeó en mi formación crítica la comprensión de otras interpretaciones de la realidad socio-histórica en la que vivimos. Entre mis nuevos aprendizajes me llevo del curso saberes metodológicos y conceptos críticos enfocados desde una perspectiva transdisciplinaria latinoamericana y caribeña, poniendo en contradicción los saberes occidentales con los que en gran parte somos formados en la universidad. Ahora bien, considero que el bagaje teórico y experiencial recibido en el curso me permitirá realizar pesquisas militantes sobre las

⁷ Plantea Lia Pinheiro Barbosa (2015) que “El EZLN evita las expectativas de ser el único sujeto histórico político que convoca a la lucha anti-sistémica y de enfrentamiento interno del Estado mexicano” (2015: 445).

principales sociabilidades emergentes latinoamericanas y aportar críticas que coadyuven a la construcción de epistemologías distintas y al intercambio de experiencias entre la diversidad de cosmovisiones de los grupos oprimidos que el sistema hegemónico ha intentado invisibilizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa, Lia Pinheiro. (2014). Educación y lucha autonómica en la voz zapatista: aportes de la pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber. En: *Educación y Cultura*, 105(9), 21-27.
- Barbosa, Lia Pinheiro. (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Baronnet, Bruno. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. En: *Educação & Realidade*, 3 (7-9), 705-723. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>
- Baronnet, Bruno. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e cultura. Revista de Ciências Sociais*, 2 (7-12), 247-258. doi: <https://doi.org/10.5216/sec.v13i2.13428>
- Brancaleone, Cassio (2019). Bajo el signo de la autonomía: aportes desde una teoría política anarquista. En: Gaya Makaran, Pabel López y Juan Wahren. (Comps.), *Vuelta a la autonomía*. Argentina/México: Bajo la Tierra.
- Ouviña, Hernán. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales. En: *Acta Sociológica*, 62, 77-104. doi: [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71000-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71000-4)
- Sámamo, Miguel Ángel; Durand Alcántara, Carlos y Gómez González, Gerardo. (2001) *Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Samsónov, Dimitri y Brancaleone, Cassio (2019). Anticapitalismos: una mirada histórica política y conceptual. Senderos y desafíos de una indagación colectiva. En: López López, Erika Liliana, Vargas Moreno, Paola Andrea, García Corredor Laura, Soledad Fernández, Blanca y Ariel Becher, Pablo (Coords), *Anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Experiencias y horizontes en Latinoamérica y el Caribe* (15-57). Bahía Blanca: Ediciones CEISO / Buenos

Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Zibechi, Raúl. (01 de septiembre de 2013). Los zapatistas, el arte de construir un nuevo

mundo. En: *desInformémonos*. <https://desinformemonos.org/los-zapatistas-el-arte-de-construir-un-mundo-nuevo-raul-zibechi/>

Contribuciones desde la Filosofía de la Liberación a la descolonización epistemológica

En torno a la Diplomatura en Filosofía de la Liberación

Esteban Gabriel Sánchez*

Introducción

El objetivo de la presente indagación consiste en comentar las experiencias educativas realizadas en el marco de la Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación, coordinada por la Asociación de Filosofía y Liberación (AFyL) de Argentina. En el desarrollo de la presente investigación me referiré a la Diplomatura en tanto militante e integrante del

* Lic. Esteban Gabriel Sánchez. AFyL Argentina, Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre NuestrAmérica “José Martí” (CEINA), Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. estebansanchez88@hotmail.com Estudiante del Seminario Virtual *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes: Debates y horizontes de posibilidades* / Ponente de las “Jornadas Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes 2021. Experiencias de vida y organización anticapitalistas”

equipo educativo de AFyL Argentina¹. En este sentido, nuestra perspectiva militante está estrechamente vinculada con el trabajo educativo, cabe destacar que el dicho trabajo educativo efectuado desde AFyL Argentina es una propuesta de una comunidad filosófica nuestro americana, que está compuesta por filósofas, filósofos y científicos sociales desde Argentina a México. En otras palabras, nuestro lugar de enunciación como militantes pretende contribuir a las diversas *praxis* de liberación. Por eso, partimos de caracterizar dicha experiencia educativa como una apuesta que pretende contribuir con “el descentramiento y la ruptura con respecto a «Occidente»” (Vargas Morena, Paola Andrea 2014: 44). En este sentido, en la fundamentación de la primera cohorte de la Diplomatura sostenemos que buscamos:

Promover lo que desde Latinoamérica estamos pensando, en términos de filosofías Latinoamericanas, implica situar nuestras reflexiones geopolíticamente en función de nuestras propias necesidades e intereses del filosofar, más allá de las agendas temáticas de corte eurocéntrico que proponen hoy nuestras academias (AFyL, 2016-2017: 2).

La propuesta de la Diplomatura comienza en el año 2016 en su primera cohorte y actualmente continúa la cuarta desde el año anterior y hasta el primer semestre del 2021. A continuación, indicamos los objetivos generales de dicha propuesta:

- Generar y fortalecer lazos institucionales con Universidades y otras instituciones del campo intercultural, popular educativo y de la investigación social.
- Profundizar el enfoque geopolítico desde distintas corrientes críticas del Pensamiento Descolonial Latinoamericano en general y de la Filosofía de la Liberación en particular.
- Fortalecer el trabajo de las AFyL Latinoamericanas generando y apoyando espacios de reflexión históricamente contextualizados, que contribuyan a pensar nuestras realidades locales.

¹ Esta reflexión es resultado del dialogo compartido con mis colegas de AFyL Argentina y agradezco especialmente a Enrique Díaz por sus sugerencias y comentarios. Un antecedente inmediato de este tipo de reflexión fue hecho por Diaz (2020).

- Promover una Red de Pensamiento filosófico desde la corriente Filosofía de la Liberación con estrategias de diálogo y vinculación con los movimientos sociales organizados y emergentes, a fin de alimentar el debate a partir de las reales prácticas liberacionistas (AFyL, 2020-2021: 4).

Ahora nos detendremos en los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en la Diplomatura en Filosofía de la Liberación.

Educación para la liberación: una propuesta educativa en Filosofía de la Liberación

Desde AFyL Argentina, nos interesa articular las trayectorias populares de resistencia al patrón de poder *moderno/colonial* con los enfoques del pensamiento descolonial y la Filosofía de la Liberación en tanto insumos productivos que contribuyen a la elaboración de una crítica radical del eurocentrismo.

Por esta razón, dichas trayectorias resultan muy significativas para quienes son cursantes de la Diplomatura puesto que las experiencias militantes y territoriales son un insumo clave en su desarrollo educativo. Específicamente, en cuanto a los destinatarios, la Diplomatura es un espacio de formación colectiva que no se limita a restricciones academicistas, dado que pueden realizarla “estudiantes, docentes e investigadores del área de las Humanidades, las Ciencias Sociales, Jurídicas, Políticas, Económicas e Historia. Trabajadores del sector público y actores sociales vinculados a organizaciones sociales de base territorial, comunitarias, sindicales, fundaciones, asociaciones civiles” (AFyL, 2020-2021: 5).

En este sentido, hemos llevado a cabo tres Congresos Latinoamericanos y del Caribe en Filosofía de la Liberación en el marco de la Diplomatura Virtual Universitaria en Filosofía de la Liberación. Cada congreso se hizo en la República Argentina como cierre correspondiente de cada cohorte. En el 2017 en la provincia de Jujuy en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), luego en el 2018 en la ciudad de Neuquén en la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias

de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y, por último, en el 2019 en la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe en la Facultad de Derecho y Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En el transcurso del 2021 tenemos proyectado una jornada virtual para compartir e intercambiar los aprendizajes y experiencias de la cuarta cohorte de la Diplomatura. En definitiva, en la formación educativa de la Diplomatura se procura enlazar las experiencias de militancia de los actores sociales con el abordaje geopolítico de la Filosofía de la Liberación. Como afirma Enrique Dussel:

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofisticada o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad (Dussel, Enrique 2011: 18).

Ahora bien, creemos que nuestra propuesta tiene que colaborar con la descolonización del pensamiento a través del trabajo colaborativo de los diversos abordajes disciplinares de las ciencias humanas y sociales. La dimensión militante de la Filosofía de la Liberación tiene como imperativo ético-político pensar y transformar la realidad social de nuestra región. Es decir, debemos ser críticos del pensamiento *moderno/colonial* que fragmenta la experiencia sensitiva de los pueblos de la producción del conocimiento científico. Sin dudas, la educación en modernidad capitalista produce y reproduce el patrón de poder que divide a los grupos humanos en inferiores y superiores. Como aclara Sirin Adlbi Sibai, dicho patrón de poder consiste en el sistema “internacional global intrínsecamente colonial, imperialista, patriarcal y racista que instituye e institucionaliza la sustracción y transferencia sistemáticas de los recursos materiales, culturales, epistémicos, espirituales y humanos de dos terceras partes del mundo” (Adlbi Sibai, Sirin 2016: 21).

En este sentido, según Enrique Dussel, la Filosofía de la Liberación colabora en el cuestionamiento al patrón de poder *moderno/colonial*. Para avanzar en la descolonización epistemológica es necesario tematizar el origen histórico de la modernidad a partir de la invasión de América

en 1492 con el lanzamiento europeo al Atlántico. En la periodización propuesta por el filósofo mendocino, la modernidad se constituyó en sincronía con el sistema capitalista. La primera modernidad se inauguró con la colonialidad de las potencias europeas de España y Portugal en el siglo XV. El incipiente desarrollo mercantilista de las potencias les permitió adueñarse de la inmensa acumulación originaria de las minas de plata del Potosí y otras minas de América Latina, sumada a la explotación intensiva y extensiva de los pueblos originarios de América y de los esclavos de África. La modernidad temprana se inicia en el siglo XV inaugurando una nueva dinámica en el sistema-mundo por parte de España y Portugal. Ambas potencias inician el desarrollo del sistema capitalista mercantil; el sometimiento de las culturas locales nuestro americanas a través de la espada y la cruz sería el punto de inicio de creación de un nuevo eje geopolítico mundial que se centraría en el Atlántico tropical. Ello implicó el desplazamiento de la centralidad que, desde el siglo VIII, había residido en el Imperio Otomano y en la región mediterránea, en tanto epicentro de las relaciones comerciales desde Europa, “la Europa germánica, era un mundo periférico y secundario del Mediterráneo, «rincón» extremo, nunca central (ni siquiera con el Imperio romano), del «sistema inter-regional» que llegaba hasta China” (Dussel, Enrique 2012: 336). Económicamente el capitalismo mercantilista hispano-lusitano logró, por medio del saqueo de los recursos minerales y la explotación de las poblaciones nativas de América y África, una inmensa *acumulación pre-originaria* como afirma Juan José Bautista (Bautista, Juan José 2018). Ecológicamente la modernidad capitalista concibió a la naturaleza solo como objeto de explotación en tanto cantidad infinita de valores de uso, contrariamente a la cosmovisión de los pueblos originarios que se vinculaban con la misma de modo más simbiótico.

Si partimos las múltiples dimensiones que tiene el patrón poder *moderno/colonial* consideramos oportuno revisar la visión tradicional del proceso pedagógico. Desde una perspectiva bancaria de la educación se sostiene que el docente es el portador del conocimiento científico, neutral, verdadero e imparcial, mientras que el estudiante representa la falta absoluta de conocimientos y saberes. De este modo, el proceso de

aprendizaje resulta de la trasmisión unidireccional de los conocimientos parte del docente hacia el estudiante.

Con la finalidad de aportar a la descolonización epistemológica, la propuesta educativa de la Diplomatura tiene en cuenta que los espacios de debate se construyen a través del trabajo en común, por eso partimos de los elementos conceptuales que nos ofrece la Filosofía de la Liberación como así también las distintas *praxis*, experiencias y vivencias de los participantes. Entonces para posibilitar que dicho espacio educativo sea una pedagogía crítica, el proceso enseñanza-aprendizaje se debe elaborar desde la propia facticidad de cada participante. Dicho proceso educativo se lleva a cabo a través de una plataforma virtual de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy, lo cual permite que los participantes puedan realizar su trayecto educativo de acuerdo de sus propios tiempos sin necesidad de asistir de manera presencial. Si bien sabemos que la accesibilidad a los dispositivos electrónicos reproduce las desigualdades sociales existentes, creemos que la disponibilidad del cursado virtual de la Diplomatura contribuye con el proceso de legitimación académica de los saberes críticos del eurocentrismo. Más aún si consideremos la historia de expulsión, persecución y exilio que sufrieron los fundadores del movimiento de la Filosofía de la Liberación tales como Enrique Dussel, Alberto Parisí, Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti Guldberg, entre otros y otras (Arpini Adriana María et al., 2020; Beorlegui, Carlos 2010; Scannone, Juan Carlos 2009).

Nuestra labor educativa está motivada por un impulso vital que comienza desde la alteridad como fundamento ético. Como señala la filósofa argentina Nadia Heredia queremos “reconocernos como partícipes activos de estos permanentes procesos de exclusiones de alteridades, tanto docentes como nuestras cotidianidades, y transformar dichas prácticas a partir de una conciencia crítica respetuosa de la desconocida posibilidad de toda alteridad” (Heredia, 2017: 181). La virtualidad hace posible un espacio de discusión e intercambio entre los participantes desde sus propias experiencias y acciones territoriales.

En otras palabras, esta modalidad permite la conformación de una comunidad latinoamericana sobre la Filosofía de la Liberación en la cual se afirma la dignidad inalienable de las víctimas del *sistema-mundo*. Cabe aclarar que Dussel considera que la presencia de las víctimas expresa en cuanto tal:

la no-verdad del sistema porque no puede reproducir la vida, y como la vida es el criterio de verdad, al morir dicen: esto no es verdadero. Entonces, desde la no-verdad del sistema, yo puedo acceder a un nuevo acceso a la realidad y oponerme a la validez que tiene el poder que me puede matar (Dussel, 2014c: 198).

En decir, la noción de víctima para Dussel no supone un carácter pasivo del sujeto en su capacidad de agencia social, e incluso su misma condición de sujeto actuante lo motiva a liberarse. La Filosofía de la Liberación busca hacer visible la opresión e invisibilización que padecen las múltiples víctimas del patrón de poder *moderno/colonial*: las mujeres, disidencias sexuales, trabajadores, etc.

Ahora bien, la modalidad educativa consiste en dos procesos, por un lado, un aprendizaje asincrónico a través de las clases escritas o grabadas y la lectura de algunos elementos significativos de los marcos teóricos-metodológicos del pensamiento descolonial y la Filosofía de la Liberación seleccionados por el docente a cargo. Y por el otro, el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea con el docente responsable y los participantes de la Diplomatura, aquí se busca favorecer los lazos de intercambio y discusión entre los estudiantes por medio de la puesta en valor de sus propias trayectorias personales. Debido a la complejidad temática y las particularidades de los cursantes se establecen foros de debate al cierre de cada unidad. A fin de aprobar la Diplomatura se les solicita a los participantes un Trabajo Integrador Final en el cual se elabore una producción académica que recupere algún tema de interés en el universo discursivo de la Filosofía de la Liberación. Dicho trabajo tiene como objetivo articular las experiencias y resistencias territoriales con los abordajes conceptuales vistos. En general, la mayoría de los trabajos finales son expuestos en los Congresos Latinoamericanos y del

Caribe en Filosofía de la Liberación organizados por AFyL Argentina. En esta instancia se promueve la conformación de un espacio de reflexión colectiva en el cual se pueda poner rostro a los compañeros y compañeras que compartieron el trayecto educativo de la cohorte realizada.

A modo de conclusión

En pocas palabras, queremos destacar que la Diplomatura es un espacio educativo y militante especializado en los temas y problemas desde la Filosofía de la Liberación. Asimismo, entendemos que la Diplomatura pretender ser un espacio educativo plural que contribuya con la descolonización epistemológica de las ciencias en general. En especial, nos interesa recuperar las críticas al eurocentrismo vigente expuestas por la Filosofía de la Liberación a fin aportar a la *praxis de liberación* de los pueblos oprimidos y excluidos. Por ello, creemos necesario considerar que el espacio educativo es un motor de las luchas populares. Como señala el maestro Dussel:

La Filosofía de la Liberación, no es solo una teoría, es igualmente normativa, es decir, una vez comprendida la lógica de la historia y la realidad que nos rodea nos interpela y nos deja la obligación de enderezar las sendas torcidas, y de continuar por nuevas sendas los callejones sin salida de la modernidad. Por ello, la filosofía, no debe solo interpretar la realidad, sino que debe consecuentemente comprometerse en «transformar la realidad» (Dussel, 2017: 12).

Nuestra propuesta educativa está guiada por este compromiso ético, que es tan imperioso como urgente. Y por eso seguimos por los caminos de la Liberación...

BIBLIOGRAFÍA

- Adlbi Sibai, Sirin. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Madrid: Ediciones Akal
- Arpini, Adriana María; Muñoz, Marisa y Dante Ramaglia. (Edit.). (2020). *Diálogos inacabados con Arturo Roig: filosofía latinoamericana, historia de las ideas, universidad*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Bautista, Juan José (2018). Colonialidad y racialización eurocéntrica del capitalismo. La Acumulación pre-originaria como fundamento de la Colonialidad moderna. En: *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), 52-85. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1483018>
- Beorlegui, Carlos. (2010). La generación de los años setenta. Las filosofías de la liberación. En: *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, 661–802. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Díaz, Enrique Antonio. (2020). Trayectos didácticos-pedagógicos en la Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación: Desde los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta la retroalimentación. En: *Philosophies of Liberation Encounter II Bowie State University* [En prensa].
- Dussel, Enrique. (2011). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Enrique. (2012). *Hacia una Filosofía Política Crítica*. Buenos Aires: Docencia.
- Dussel, Enrique. (2017). Palabras Preliminares. En: Federico Roda y Nadia Heredia (Comp.), *Filosofía de la Liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad* (11–12). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Dussel, Enrique. (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.
- Heredia, Nadia (2017). La Ética de la Liberación y la Educación: Repensando el sentido político de lo común. En: *Filosofía de la Liberación Aportes para pensar a partir de la descolonialidad* (175–188). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Scannone, Juan Carlos. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. En: *Teología y Vida, L (1-2)*, 59–73. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>
- Vargas Morena, Paola Andrea. (2014). Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (De la educación en la modernidad). En: *Revista NuestrAmérica*, 2 (4), 33–47 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196175>

Documentos de AFyL Argentina:

AFyL 2016-2017. Programa de la 1° Cohorte de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación “Aportes para pensar a partir de la descolonialidad”, período 2016-2017. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/480851917/Programa-de-Diplomatura-Filosofia-de-la-Liberacion-2016>

AFyL 2017-2018. Programa de la 2° Cohorte de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación “Geopolítica y descolonización del saber”, período 2017-2018. Disponible en: http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/secretarias/secretariaextencion/capacirtacionactualizacion/PROGRAMA_FINAL_1.pdf

AFyL 2018-2019. Programa de la 3° Cohorte de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación “Ética, política y derechos humanos”, período 2018-2019. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/480876975/Programa-Cohorte-III-Diplomatura-AFyL-UNJU>

AFyL 2020-2021. Programa de la 4° Cohorte de la Diplomatura en Filosofía de la Liberación “Movimientos Sociales, geopolítica y religiosidad en el Abya Yala”, período 2020-2021. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/480851449/USI-UNJU-Programa-Diplomatura-en-Filosofia-de-La-Liberacion-4%C2%AA-Cohorte>

Educación y luchas contra el agronegocio en argentina

Reflexionando desde
experiencias de la red federal
de docentes por la vida

Sandra Lario*

Este escrito es un avance en un proceso que podría denominarse *investigación militante* más largo, que viene proyectándose en distintos espacios de los que participo y que ahora elijo profundizar con los saberes construidos en el seminario. Desde hace aproximadamente dos años comencé a acercarme al espacio de la Red Federal de Docentes por la Vida, el que recupero para mis reflexiones, principalmente trabajando a partir de fuentes secundarias, comunicados e informaciones publicadas en medios de comunicación y redes sociales.

* Prof. Sandra Lario. Doctorandx en Ciencias de la Educación FFyH-UNC. Docente del IPEM 388 / ISFD René Trettel de Fabián. Integrante del Colectivo de Educadorxs Desde el Sur. Investigadora en CIFFyH-UNC. Tanti, Provincia de Córdoba, Argentina. sandralario@gmail.com Estudiante del Seminario Virtual *Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes: Debates y horizontes de posibilidades* / Ponente de las "Jornadas Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes 2021. Experiencias de vida y organización anticapitalistas"

Una breve contextualización de las problemáticas que originaron el trabajo de la red

En la Argentina se liberan por año alrededor de 500 millones de kilos de agrotóxicos. Esta situación pone en riesgo permanente a las poblaciones y al ambiente. Pero además forma parte de un conjunto de políticas extractivistas en el ámbito agrario que se ha profundizado en los últimos años (Ricca, Dubois y Corro, 2017). El concepto extractivismo se difunde desde la década de 1970, asociado a la actividad de extracción de recursos naturales por parte de sectores mineros y petroleros de exportación. 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 una expansión de los monocultivos de exportación (Gudynas, 2017). La crisis sistémica de escala global sin precedentes originada por el modelo capitalista moderno colonial de producción, acumulación y explotación, tiene en lo que hoy es Argentina y en el contexto latinoamericano en particular, modos de desplegarse con sus especificidades a nivel local (Svampa, 2019). La categoría “extractivismo” en sus variantes teóricas (Gudynas, 2017; Svampa, 2019) se ha desarrollado para explicar y problematizar este modelo, por investigadores críticos/as que indagan en la complejidad de los procesos de la colonialidad del poder. Indagan de qué manera se configura una etapa del capitalismo neoliberal en la que se ha agudizado la crisis socioambiental, la depredación y la devastación de cuerpos, bienes comunes, y saberes de los sujetos subalternizados.

Esta crisis sin duda se asocia al proceso iniciado con el capitalismo-colonialismo en 1492 pero se dan ciertas particularidades de los últimos veinte años aproximadamente con continuidades y rupturas, en el Abya Yala, y que pueden nombrarse como “Neoextractivismo” (Svampa, 2019). De este modo se propone una continuidad, que aunque no es lineal, sin embargo atravesó y se profundizó en épocas de desarrollo y bonanza económica, y con gobiernos de corte progresista en la región, como fueron los primeros años del Siglo XXI de la mano del denominado Consenso de las *Commodities* a nivel internacional.

Durante los primeros años del 2000, se realizaron una serie de acciones que articularon luchas desde lo que se llamó Pueblos Fumigados, dentro de ese movimiento existía una organización específica de Escuelas Fumigadas.

Este movimiento surge teniendo en cuenta, por ejemplo, que en la década del 90 se impulsaron políticas que desregularon la actividad agropecuaria a nivel nacional y regional, favoreciendo fuertes fluctuaciones vinculadas al capital financiero. Y resulta de relevancia destacar la aprobación del ingreso al país de las semillas transgénicas de soja en 1996, con el impulso de paquetes tecnológicos que incluyen maquinarias, fertilizantes y plaguicidas. A partir de entonces se consolidaron en el país los agronegocios de las grandes empresas del sistema agroalimentario (Gómez Lende, 2015).

Durante la pandemia, desde las organizaciones sociales se hace oír el diagnóstico que afirma que las políticas extractivistas se han profundizado aprovechando el aislamiento, el confinamiento y la desmovilización (Aranda, 2020). En el plano de las políticas internacionales se impulsó un acuerdo de instalar meggranjas porcinas con China, se aprobó violando parámetros legales la introducción y desarrollo de trigo transgénico HB4 y se bajaron las retenciones a las exportaciones de soja y maíz. Se desataron incendios intencionales en las principales regiones aptas para el cultivo de granos, la producción ganadera y los negocios inmobiliarios, afectando a 9 provincias de Argentina, muchas de las cuales coinciden con el trabajo de la red. En todo el país se quemaron unas 790.000 hectáreas. La denuncia de ecocidio cobra fuerza con el correr de los meses del año 2020.

La Red Federal de Docentes por la Vida



Red Federal de Docentes por la Vida. (29 de julio del 2020). Facebook.

Este espacio reúne a docentes militantes de varias provincias de la Argentina: Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Mendoza, Córdoba, La Pampa, Salta, Catamarca y Tucumán. Darío Aranda (2019) en una de las notas escritas sobre esta red, expresa:

...es una organización nacida en defensa de la salud de los alumnos, trabajadores de la educación y familias rurales. Creada a partir de ser víctimas de fumigaciones con agrotóxicos, está presente en nueve provincias, donde se repite el avance del agronegocio sobre ciudades, pueblos y hasta sobre los niños de guardapolvo blanco. En su primer plenario nacional denunciaron la presencia de empresas en las escuelas (desde Bayer-Monsanto hasta Aapresid), repudiaron el decreto de Entre Ríos que permite fumigar a pasos de las escuelas y llamaron a producir de otra manera (agroecología), sin agrotóxicos ni transgénicos.

Ana Zavalo impulsó hace algunos años esta red, como docente de una escuela rural en San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires. Lamentablemente falleció en el 2019 de un cáncer asociado a las fumigaciones que sufrió mientras ejercía su profesión en el campo. La realidad de Ana era y es la de muchas docentes y familias que tienen su futuro hipotecado por el modo de producción principalmente de soja y maíz transgénicos (Huerquén Comunicación, 2019).

Este espacio forma parte del movimiento de “Pueblos Fumigados” de Argentina e integra el “Foro Agrario Nacional”, junto a organizaciones campesinas y técnicas que impulsan un modelo de producción de alimentos sanos, en manos de campesinos y agricultores familiares, desde la agroecología y por la soberanía alimentaria (Aranda, 2019). Entre los objetivos encontramos la divulgación de materiales educativos contra el extractivismo en general, incluyendo, por ejemplo, el fracking y la megaminería y la lucha a favor de la agroecología y la soberanía alimentaria. Llevan adelante acompañamientos en situaciones de denuncias particulares, intentando superar la soledad que muchas veces atraviesan las docentes que se oponen a este modelo y que por trabajar en pequeñas escuelas rurales suelen ser personal único en los establecimientos. También emiten comunicados y realizan campañas de visibilización de las problemáticas que sufren los pueblos bajo este modelo de producción, que no es un modelo solamente económico sino también político, epistemológico y pedagógico (Red Federal de Docentes por la Vida, 2020).

Se percibe una articulación que a simple vista recupera aspectos asociables a una identidad de clase, la clase de lxs trabajadorxs de la educación, y las problemáticas asociadas a las condiciones en las que se desempeñan frente al impacto de este modelo productivo. Sin embargo, al profundizar en sus comunicados, vemos que es muy compleja la forma de la construcción de un sujeto político que se está proponiendo. En primer lugar, el espacio de la red tiene un anclaje territorial que busca articulaciones con las asambleas y organizaciones de cada pueblo o ciudad. En segundo lugar, se piensa la escuela como “motor de cambio” como lugar de debate, de encuentro y de educación por otro modelo productivo. Esto implica articular con las comunidades educativas asumiendo

la difícil tarea en un contexto donde muchas veces la denuncia se obstaculiza por el miedo a las represalias, a la pérdida del trabajo, y a las violencias de los mecanismos por los cuales el agronegocio se afirma con fuerza en los territorios. Desde la escuela también se promueven transformaciones en el sindicato, presionando para que se visibilice y se denuncien las problemáticas, para que se brinde protección frente a las persecuciones que sufren lxs docentes, en general mujeres, como amenazas de despidos o sumarios, por parte de las inspecciones de los Ministerios de Educación a nivel provincial. En tercer lugar, aparece la propuesta concreta de recuperar formas de producción desde los saberes silenciados de las comunidades campesinas, y fomentar la agroecología. En cuarto lugar, se promueven trabajos de enseñanza que al mismo tiempo visibilizan las problemáticas en ámbitos de la formación docente, universidades, en radios comunitarias, en medios alternativos y redes sociales.

Estas formas de organización que adquiere la red, construyendo acuerdos, pero dejando cierta autonomía de trabajo en cada territorio, puede asociarse a una nueva forma que nace desde los márgenes en espacios fronterizos -entre el campo y la ciudad-.

A partir de esta breve presentación, recupero algunos textos que permiten profundizar el planteo. Los textos son “Notas críticas para re-pensar los movimientos sociales a través de la teoría marxista: reflexiones y potencialidades para Latinoamérica” de Pablo Becher (2019), “Autonomías y Emancipaciones: América Latina en movimiento” de Raúl Zibechi (2008), “Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (De la educación en la Modernidad)” de Paola Vargas Moreno (2014) y “La política prefigurativa de los movimientos populares en la América Latina: Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales” de Hernán Ouviaña (2013). Estas referencias me resultan interesantes en cuanto a las problemáticas, las caracterizaciones y debates que posibilitan; algunas categorías me permiten reflexionar sobre experiencias de la Red sin ánimo de construir ideas acabadas sino más bien en un movimiento de búsquedas dentro del cual se inscribe este trabajo.

Considero que, al igual que Pablo Becher (2018), por el modo en que se ha ido configurando existe una continuidad con el movimiento obrero y la memoria colectiva de conflictividad del mundo indígena y el campesinado en todo Latinoamérica (2018: 9). Sin duda todo el legado del MST, los Movimientos Campesinos en Santiago del Estero y Córdoba, por ejemplo, hace años que vienen en forma organizada, denunciando y promoviendo formas de vida campesinas que implican otro vínculo con la naturaleza. Estas experiencias, así como otras asociadas a la agroecología en el ámbito rural y urbano, sirven de referencia y se han convertido en banderas de lucha con un carácter afirmativo, no solamente de denuncia. Sumando las palabras de Zibechi (2008):

Los nuevos sujetos no sólo desafían al Estado y a las clases dominantes, también ponen en cuestión los saberes y las prácticas de las izquierdas y de los viejos movimientos, sino también las teorizaciones que surgieron a raíz de la emergencia de los «nuevos movimientos sociales», más allá de que compartan características y rasgos comunes. Plantean grandes interrogantes sobre el futuro de las luchas sociales. Los Estados benefactores y el desarrollo industrial por sustitución de importaciones permitieron la creación de un amplio y bien organizado movimiento sindical y partidos de izquierda con activa presencia en ese movimiento. (2008: 69).

La Red, que muestra cada vez más dinamismo, con diálogos donde participan mujeres de comunidades originarias, estudiantes y docentes de distintas disciplinas científicas, militantes políticxs y sindicales, maestras, investigadorxs, no puede clasificarse en sus acciones dentro de los canales tradicionales de incidencia a nivel gubernamental. No es fácil delimitar o encontrar la principal forma de participación, ya que hay múltiples. Y se observa una línea crítica hacia los distintos gobiernos, en general, en consonancia con la necesidad de denunciar el problema del modelo, más allá del color político de los gobiernos de turno.

Así como en el movimiento de Pueblos Fumigados, permanecen líneas que interpelan directamente las instituciones estatales: escuelas y centros de salud, así como las universidades. De alguna manera buscan incidir en la agenda gubernamental sin subsumirse (Ouviña, 2019: 79). La Red, suma además la interpelación directa al sindicato docente en cada

sede. Pero no solo en tanto protección de los derechos laborales, sino en tanto que la defensa de un ambiente sano integra un articulado de leyes y derechos que alcanzan a las comunidades educativas todas (Huerquén Comunicación, 2019). En este sentido una de las vías de acción es la legal, se han construido protocolos de actuación, distancias mínimas exigibles y se procede denunciando y judicializando las situaciones como vulneraciones de derechos. La Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), fue pionera en impulsar medidas de acompañamiento, protección, denuncia y hasta presentaron un recurso de amparo que establece zonas de exclusión (Dubois, 2018: 140) y se logró formalizar un comunicado desde la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Aquí encontramos algo de lo que menciona Pablo Becher (2019) cuando afirma el carácter dinámico de esta forma de organización, donde:

Los sujetos organizados tienen diferentes estructuras organizativas y formas de acción, que se fueron tejiendo en una tradición y experiencia subjetiva de relación con otras organizaciones de protesta, con colectivos de trabajo atravesados por tradiciones y repertorios provenientes de diferentes organizaciones, comunidades, etc. La creación y transformación de la identidad y su simbología resulta una creación compartida que está sujeta a la influencia interna y externa y a una estrategia comunicativa, hacia adentro y hacia afuera del movimiento (2019: 19)

La vía legal es una de las formas de actuación, el trabajo comunicacional de difusión de materiales es otra, las medidas de acción directa en los territorios, trabajo de formación, investigaciones, todo ello se integra en un espacio heterogéneo. Cuando la impulsó Ana Zavaloy, surgió como un espacio de acompañamiento, casi de supervivencia frente a la soledad que se vivía en las escuelas fumigadas (Huerquén Comunicación, 2019). Con el paso del tiempo y las voces que fueron sumando, ha cobrado otro alcance el planteo desde su dimensión colectiva. En palabras de Zibechi (2008):

Los movimientos sociales derivan entre la integración y la transformación al sistema, pero su potencial se refuerza en un sistema que se

degrada e invisibiliza la propia humanidad. Ya no se trata de identificar los factores que promueven o no la posibilidad de su desarrollo o fortalecimiento para una «mejor democracia», sino de visibilizar los cambios y demandas que promueven sus protagonistas frente a un sistema representativo que demuestra sus limitaciones (2008: 19)

Por otra parte, en las palabras de Hernán Ouviaña (2013), para pensar el *cambio de época*, encontramos reflexiones sobre los movimientos surgidos en las últimas décadas,

La crítica civilizatoria que expresan estos pueblos y organizaciones de raigambre rural y periurbana amerita, asimismo, repensar el esquema «productivista» que, salvo contadas excepciones, ofició como matriz inquestionable de tránsito hacia una sociedad socialista. (2013: 99)

Sin duda las problemáticas se ven atravesadas por la condición de clase, pero en un sentido profundo, revisado, estallado y articulando las opresiones vividas. Mostrando a su vez los límites del esquema productivista. Además, se habla de capitalismo, de colonialismo y de patriarcado como una trama indisociable. No casualmente las situaciones de vulneración golpean más duro a las infancias y a las mujeres, especialmente de pueblos campesinos, indios y pobres de las periferias urbanas. En el caso de la Red, la mayoría de los documentos consultados hablan de la situación de la docencia, una profesión feminizada, también de la vulneración de infancias pobres, migrantes, indígenas y campesinas. De a poco, al complejizar las miradas, se incorporan a una cuestión que antes se situaba en el campo ambiental, una serie de problematizaciones sobre la interculturalidad, cuestiones de clase y género.

Otra educación, por otro mundo posible

Se trata de revelar aspectos de las prácticas sociales que muestran sentidos emancipatorios, en la convicción de que la emancipación es siempre un proceso que, como todo proceso, es siempre incompleto: tránsito inconcluso, caminar que nunca llega a destino. ¿Por qué? Porque la emancipación no es un objetivo sino una forma de vivir.

Ni más, ni menos. (Zibechi, 2008: 57)

Los sistemas educativos en Latinoamérica se han articulado según lógicas que pretendieron y pretenden reproducir la colonialidad del poder y del saber. En la modernidad,

América Latina se consolida como la cuna de la otredad, en consecuencia, de la subalternidad epistémica. Los saberes propios, ahora mitos, se descalifican y la nueva estructura educativa impuesta a partir de la conquista, empezará a diseñar las estrategias para moldear el sujeto dominado latinoamericano necesario para el triunfo del capitalismo mundial. (Vargas Moreno, 2014).

Asumo que esta experiencia aquí compartida, materializa las encrucijadas de pensar la posibilidad de una educación en la tensión colonialidad-descolonización, en la crítica a la intromisión de las grandes empresas del agro -al financiar proyectos en establecimientos o brindar capacitación docente, con aval de los ministerios de educación-, en la creación de comunidades que luchen contra un modelo de saqueo, por la soberanía alimentaria y la agroecología, en la defensa de los derechos de las comunidades educativas.

En esta trama, el debate acerca de la posibilidad de profundizar los procesos emancipatorios en los espacios educativos formales, como son las escuelas públicas, se reactiva una vez más. Zibechi (2008) diferencia la educación escolar de “la educación en movimiento”, donde la vida cotidiana en el movimiento se identifica con los procesos educativos. Además, asevera el carácter conservador de las instituciones educativas estatales que:

En muchos barrios pobres de las grandes ciudades, como sucede hace tiempo en las remotas comunidades rurales, la escuela es la única presencia del Estado. No es, por cierto, una presencia neutra. En no pocas ocasiones, la presencia estatal crea fisuras y divisiones en las comunidades; en otros, trasmite valores alejados de las culturas populares y de los pueblos originarios, facilitando la difusión de valores y actitudes individualistas que empatan con el modelo neoliberal. De todos modos, la lucha por la escuela ha sido, y es, una lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos. (Zibechi, 2008: 29)

Desde algunos sectores vinculados con movimientos sociales se afirma que la escuela pública continúa siendo funcional al mandato moderno capitalista, segregador, que incluso desarticula la organización según las lógicas y los saberes de los territorios. Me interesa confrontar esa idea considerando que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son lineales, encuentran resistencias y se encarnan en determinados contextos. En este punto recupero las palabras de Pablo Imen (2014) en la conferencia “El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios”. Allí expresa que no hay que renunciar a la lucha por la escuela pública como derecho social, ni sostener el mito que afirma en forma reduccionista el carácter reproductivista de la escuela. Eso es dejar que a la escuela pública la ganen los procesos de privatización neoliberal (Imen, 2014: 76-77).

Esta red, sin estar exenta de tensiones, se afirma sobre el valor de las escuelas como territorios, construyendo estrategias, sembrando alianzas, mapeando las formas en que el agronegocio entrama en los territorios y pretende imponerse. Considero, como afirma Paola Vargas Moreno (2014):

La transformación de la educación pasa, obligatoriamente, por el descentramiento y la ruptura con respecto a “Occidente” (sea en forma de eurocentrismo, en forma de imperio norteamericano o de modernización criolla) y la desmitificación del progreso técnico como fin último de quehacer humano (2014: 44)

El carácter propositivo del trabajo de la red muestra el mundo en que se quiere vivir, en líneas similares con lo que Hernán Ouviña (2013) expresa cuando se refiere a la política prefigurativa. Sin duda se está poniendo en juego una forma de construir “vínculos pedagógicos y más que eso”; que son vínculos sociopolíticos que ponen en marcha y se articulan en otra idea de comunidad, otra forma de educar, otros saberes para compartir.

BIBLIOGRAFÍA Y AUDIOVISUALES

- Aranda, Darío. (12 de agosto de 2019). Un plenario nacional contra el agronegocio. En: *Diario Página 12*. Consultado el 18-10-2020: <https://www.pagina12.com.ar/211637-un-plenario-nacional-contra-el-agronegocio>
- Becher, Pablo Ariel. (2019). Notas críticas para re-pensar los movimientos sociales a través de la teoría marxista: reflexiones y potencialidades para Latinoamérica. En: López López, Erika Liliana, Vargas Moreno, Paola Andrea, García Corredor Laura, Soledad Fernández, Blanca y Ariel Becher, Pablo (Coords), *Anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Experiencias y horizontes en Latinoamérica y el Caribe* (285-318). Bahía Blanca: Ediciones CEISO / Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dubois, Daniela. (2018). Fumigar escuelas rurales bajo el discurso de buenas prácticas agropecuarias. En: *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad* (11), 137-174.
- Gómez Lende, Sebastián. (2015). El modelo sojero en la Argentina (1996-2014), un caso de acumulación por desposesión. En: *Mercator* 14 (33), 7-25. doi: 10.4215/RM2015.1403.0001
- Gudynas, Eduardo. (2017). Neoextractivismo y crisis civilizatoria. En: Guillermo. Ortega (Coord). *América Latina: avanzando hacia la construcción de alternativas* (29-54). Asunción: BASE-IS / Fundación Rosa Luxemburgo.
- Imen, Pablo. (2003). El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. En: Freire, Paulo. *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huerquén Comunicación en colectivo. (2020). *Somos la red que creó Ana Zavalo* (YouTube). Consultado el 18 de octubre de 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=pDHOscoZXC8>
- Ouviña, Hernán. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en

- América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales. En: *Acta Sociológica*, 62, 77-104. doi: [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71000-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71000-4)
- Red Federal de Docentes por la Vida (2020). Agronegocio fuera de la escuela (Facebook). Consultado el 18 de octubre de 2020: www.facebook.com/docentesporlavida/photos/a.1742124262761310/2732450650395328/
- Ricca, Claudia, Dubois, Daniela y Corro Lara, Erick. (2019). Escuelas fumigadas: ganancias a corto plazo vs derechos de la niñez y juventud. En: *Actas del III Congreso Latinoamericano de Teoría Social 'Desafíos contemporáneos de la Teoría Social'*. Buenos Aires, Argentina. 31 de julio al 2 de agosto de 2019.
- Svampa, Maristella. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Alemania: Ed. CALAS.
- Vargas Morena, Paola Andrea. (2014). Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (De la educación en la modernidad). En: *Revista NuestrAmérica*, 2 (4), 33-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196175>
- Zibechi, Raúl. (2008). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México: Bajo la Tierra.

