

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#5
Agosto 2023

Tensiones y posibilidades de la educación popular y las pedagogías críticas en el escenario latinoamericano actual

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Mercedes Palumbo
Fernando Santana
Victor Díaz Esteves
Massimo Modonessi
María Rosa Goldar
Natalia Baraldo
Stephany Hernández Mahecha
Marco Raúl Mejía
Piedad Ortega
Anahí Guelman
Catherine Walsh
Bruno Hennig
Andrea Zilbersztain
Ixxik' Chajal Siwan /Alicia Herrera

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación popular
y pedagogías
críticas**



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 5 : tensiones y posibilidades de la educación popular y las pedagogías críticas en el escenario latinoamericano actual / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; Coordinación general de María Mercedes Palumbo; Geronimo Fernando Santana ; Víctor Adrián Díaz Esteves. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-548-9

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Estado. I. Palumbo, María Mercedes II. Palumbo, María Mercedes, coord. III. Santana, Geronimo Fernando, coord. IV. Díaz Esteves, Víctor Adrián, coord.

CDD 370

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



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 - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© 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>

Coordinadores del Grupo de Trabajo

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Geronimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Víctor Adrián Díaz Esteves

Departamento de Trabajo Social

Universidad Católica de Temuco

Chile

victordiazesteves@gmail.com





Contenido

- 5** La educación popular
y las pedagogías críticas en
la construcción de proyectos
que pongan
la centralidad en la vida

María Mercedes Palumbo
Fernando Santana
Víctor Díaz Esteves

- 12** El Estado y lo alternativo
en educación

Conversaciones
con Massimo Modonesi

Massimo Modonesi
María Rosa Goldar
Natalía Baraldo
Stephany Hernández Mahecha
María Mercedes Palumbo

- 30** “Estamos en tiempos
de reinventar la emancipación
y por eso, hay que reinventar
las educaciones populares”

Entrevista a Marco Raúl Mejía


Marco Raúl Mejía
Piedad Ortega
Anahí Guelman
Fernando Santana

- 55** Pensamiento accional
y prácticas agrietadas
en defensa de la vida

Entrevista a Catherine Walsh

Catherine Walsh
Bruno Hennig
Andrea Zilbersztain
Ixxik' Chajal Siwan /Alicia Herrera
Victor Díaz Esteves





La educación popular y las pedagogías críticas en la construcción de proyectos que pongan la centralidad en la vida

María Mercedes Palumbo*

Fernando Santana**

Víctor Díaz Esteves***

El Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas funciona desde el año 2013. A lo largo de estos diez años de existencia, diversas temáticas han guiado sus reflexiones y teorizaciones, entre las cuales, por ejemplo, surgió la pregunta por qué entendemos por Educación Popular (EP) o Pedagogías críticas (PC), el lugar que puedan ocupar

- * Docente de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Educador y comunicador popular. Doctor en Educación. Investigador asociado al Centro de Investigación Escolar y Desarrollo, Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigador PAIE/CSIC de la Universidad de la República. Docente del Centro Regional de Profesores, CFE/ANEP, Uruguay. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

los procesos de formación política en los movimientos populares y cuáles son las contribuciones que pueden hacer la EP y las PC en el proceso de construcción de subjetividades políticas, que puedan incidir y transformar el mundo.

En el presente trienio (2019-2022) establecimos como eje común la siguiente pregunta: *¿Cómo construir desde la EP y las PC proyectos que pongan la vida en el centro?*

Para poder abordarlo, se plantearon tres núcleos problemáticos, que actúan como ejes de reflexión en el GT, y que son los siguientes: la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo de las experiencias de EP y PC en América Latina y el Caribe; las disputas por la hegemonía, los procesos de conformación de subjetividades políticas contrahegemónicas, y el rol de la EP y PC en este entramado, y la EP y las PC en la defensa de la vida y de los derechos como bienes comunes.

La relación con el Estado y la potencia de lo alternativo de las experiencias de EP y PC en América Latina y el Caribe

Este núcleo comprende los siguientes aspectos: (a) límites y alcances de lo alternativo; (b) relaciones y tensiones entre lo público, lo comunitario, lo popular y lo estatal; (c) defensa y transformación/reconstrucción de la educación pública desde la EP y PC en todos sus niveles en el ciclo de *nuevos* gobiernos progresistas en la región.

En este núcleo problemático, aparece un campo de preguntas en torno a los sentidos de la relación con el Estado y lo alternativo: ¿cuál es la potencia emancipadora de experiencias que se dicen alternativas?; ¿cómo proyectar pedagogías de EP y PC en términos de lo posible en América Latina y el Caribe?; ¿qué es lo que hoy puede aportar la EP y PC a los nuevos contextos latinoamericanos?; ¿qué significa tener hoy una práctica de EP y PC? ¿Desde dónde pensar estas alternativas sistémicas, como

modos de enfrentar los impactos del capitalismo y la fragmentación del campo popular?

Otro campo de preguntas se enfoca en los sujetos y los escenarios de la EP y PC y sus vinculaciones con el Estado. Uno de los ejes refiere al rol de los movimientos sociales y populares y las posibilidades de una participación real en la construcción de la alternatividad en la educación. Es decir, cómo pueden intervenir los movimientos sociales y populares en la gestación de proyectos alternativos al orden hegemónico y específicamente proyectos educativos; el lugar de las universidades como campo de disputa para pensar la conformación de la Universidad Pública Popular; las escuelas de Educación Popular y Comunitarias como formas de interpelación de lo público y lo estatal en el horizonte de construcción de la Escuela Pública Popular.

En conjunto, este nudo problemático permite desandar tensiones inherentes al campo de las pedagogías latinoamericanas, tales como las posibilidades o no de hacer EP y PC en el terreno de la escuela pública, así como también el hecho que los movimientos sociales y populares tengan una participación real en la gestación de propuestas al interior de las universidades, como parte del sistema de educación pública. En el primer caso, existen imaginarios contruados y ampliamente divulgados acerca de las dificultades de generar experiencias de EP y PC en las instituciones de gestión estatal. En el segundo caso, también se halla una marca de origen de la universidad ligada a la formación de las elites con un sesgo identitario y una herencia colonial academicista que ha priorizado los contenidos y la excelencia académica por encima de los procesos reales en los territorios. Por lo que, desandar estos entramados permite analizar la gesta de propuestas alternativas que interpelan de lleno a los sistemas educativos nacionales desde adentro.

Las disputas por la hegemonía, los procesos de conformación de subjetividades políticas contrahegemónicas, y el rol de la EP y PC en este entramado

Hallamos aquí los siguientes aspectos: a) hegemonía como dominación; b) hegemonía como posibilidad; c) prácticas contrahegemónicas como disputas de sentido en lo educativo y el papel de la EP y PC en esta construcción; d) subjetividades militantes y contrahegemonía.

Las experiencias emancipadoras desde la EP y PC colocan en la órbita de lo posible al anticapitalismo, el antipatriarcalismo, el anticapacitismo, el antirracismo. Se trata de resignificar nuevos diálogos epistémicos en la construcción y ampliación de un pensamiento otro que procure atender las realidades de la marginalidad, la subalternidad, las subjetividades de *borde*, los capacitismos, las rebeliones feministas, los impactos del neoliberalismo en las economías populares.

En la construcción de hegemonías otras, resulta fundamental volver la mirada hacia los sujetos, a sus reconfiguraciones, a las nuevas subjetividades populares y los cambios que se experimentan, a los modos en que se han redefinido los sujetos. Es allí donde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas cumplen un rol interesante en la construcción de subjetividades. En este sentido, entendemos que la Educación Popular y las Pedagogías Críticas deben incorporar al menos tres dimensiones: los sujetos colectivos, la lectura crítica del contexto y el proyecto, para la realización de experiencias emancipadoras.

Las preguntas nodales que orientan la reflexión en esta nueva etapa tienen que ver con: ¿cómo potenciar la militancia propia al interior de los movimientos populares y cómo incidir efectivamente en las comunidades? ¿Cómo se consolidan hoy los proyectos hegemónicos y, con ello, de qué modo es posible pensar en la construcción de hegemonías otras? ¿Cuáles son los efectos del neoliberalismo y cuál el impacto en

las condiciones de vida y en las subjetividades de las personas? ¿Qué rol debe jugarse desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en el caso de la permanencia o instalación de gobiernos progresistas en América Latina y el Caribe? ¿Qué significa construir una subjetividad militante y qué impacto puede tener, de la mano de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, en la construcción de hegemonías otras? ¿Cómo articular a los sujetos colectivos desde la EP y las PC para desafiar la hegemonía vigente y tener un impacto real en este mismo sentido?

La formación política nos sigue resultando como GT una herramienta indispensable de construcción de contrahegemonía, para la reconstrucción de los procesos participativos a partir de una ética de la responsabilidad. Así, la pregunta por la emancipación vuelve a actualizarse. La construcción de otras hegemonías debe nacer de la protesta e ir hacia la propuesta, incluyendo el sentipensar, la dimensión poética y estética como parte de la militancia, de la transformación social de los territorios.

La EP y las PC en la defensa de la vida y de los derechos como bienes comunes

Este núcleo problemático comprende: a) las nuevas epistemologías desde la movilización de la legitimación del otro en defensa de la vida, la diversidad y sus derechos; b) las relaciones intergeneracionales y los procesos psicosociales para la construcción de interfases culturales que recuperen las preguntas y las materialidades de emancipación; c) la emancipación como campo de disputa y como tarea del presente.

En ese sentido, se abre un campo de preguntas: ¿qué pueden aportar los proyectos de EP y de PC para la construcción de alternativas, con capacidad de incidencia real, en la lucha por los bienes comunes y la defensa de la vida? ¿Cómo construir comunidad y formas de gestión colectiva y comunitaria de los bienes comunes? ¿Cómo recuperar las prácticas y experiencias históricas que proponen otra forma de relación con la naturaleza

y el medio ambiente para la construcción de una memoria colectiva? ¿Cómo instalar la defensa de la vida y de los derechos como bienes comunes frente a la lógica de acumulación capitalista?

La emancipación es un campo de disputa y una tarea del presente. Las epistemologías que emergen de la movilización colectiva por la emancipación se legitiman en estas nociones anticolonialistas, cuestionando la mirada eurocéntrica, de modelos económicos y políticos que desfavorecen al medioambiente empleando la lógica desarrollista y extractivista. Hablamos del agenciamiento de alternativas de vida digna en el mundo desde una apuesta pedagógica orientada por acciones ético-políticas, como movimiento pedagógico que expresa y simboliza un conjunto de luchas y proyectos desde donde se convoca a la esperanza, la autonomía, la libertad y la indignación para hacer resistencia a la amnesia que se tienen frente al genocidio cometido contra las identidades, territorios y expresiones políticas antagónicas a lo establecido en nuestros países de América latina.


La materialización de este derecho a la vida es ante todo la construcción de un vínculo intergeneracional, un proceso formativo continuo, un repertorio de reivindicaciones por la dignidad humana, una invitación a la reflexión crítica y autocrítica, y sobre todo la dinamización de múltiples acciones colectivas de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia que garanticen los derechos humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida, excluidos y desiguales. La Defensa de la vida y diversidad se define por el Buen Vivir o Vivir Bien -desde la lengua quechua: *sumak kawsay* o *suma qamaña* en aymara- como una antigua forma de ver y comprender el mundo, una cosmovisión de los pueblos altiplánicos andinos.

Asociado al derecho a la vida, la lucha por los bienes comunes es una forma de acción política que pone en cuestión la relación Estado-Mercado. Si no conocemos, analizamos y decidimos cambiar los códigos de eliminación, inequidad, impunidad e injusticia, difícilmente podremos

vivir conjuntamente en términos de igualdad, justicia y respeto por la existencia de Otros (en su plena humanidad). Resulta importante también atender a la interseccionalidad en términos de edad, género, origen, etnia, educación, condición socioeconómica, etc.

Finalmente, este núcleo nos habla del agenciamiento de alternativas de vida digna en el mundo desde una apuesta pedagógica orientada por acciones ético-políticas, como el movimiento pedagógico que expresa las luchas de esperanza, autonomía, libertad; en oposición a la indignación y amnesia de los actos genocidas cometidos en territorios de Abya Yala. Podríamos decir, entonces que requerimos de un sustento epistemológico que atienda a una dinámica de la pluridiversidad, la pedagogía de la tierra y los espacios de creatividad ante la operatoria del sistema hegemónico.

En esta ocasión, a los fines de contribuir en los procesos de construcción de cada núcleo hemos decidido realizarle entrevistas a personalidades que, con sus aportaciones, nos permiten profundizar y tensionar las miradas y sentidos instalados, a fin de ampliar los límites del presente: Massimo Modonesi, Marco Raúl Mejía y Catherine Walsh. En boletines posteriores se irán presentando las diferentes reflexiones que vienen desarrollándose al interior de cada núcleo.



El Estado y lo alternativo en educación

Conversaciones con Massimo Modonesi

Massimo Modonesi*

María Rosa Goldar**

Natalia Baraldo***

Stephany Hernández Mahecha****

María Mercedes Palumbo*****

- * Historiador, sociólogo y politólogo. Profesor Ordinario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha publicado 18 libros sobre marxismo y sobre las izquierdas y los movimientos sociales y políticos en México y América Latina. Los más recientes son: Gramsci y el sujeto político. Subalternidad, autonomía y hegemonía (Akal, 2023); (con César Enrique Pineda), El despertar de una generación. Del #YoSoy132 a Ayotzinapa (CLACSO, 2022), (con Guido Liguori y Pasquale Voza), Diccionario Gramsciano 1926-1937 (Unicapress, 2022), Revolución pasiva. Una antología de estudios gramscianos (Bellaterra, 2022), México izquierdo. Claroscuros de las izquierdas mexicanas (1968-2021) (Bibliotopia, 2021), (con Diana Fuentes), Gramsci en México, (Ítaca, 2021).
- ** Educadora Popular. Trabajadora Social. Magíster en Ciencia Política y Sociología. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Integrante del Equipo de Coordinación Estratégica del CEAAL. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Socióloga, doctora en Ciencias de la Educación, docente y educadora popular. Es parte del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas y del equipo de investigación “Saberes, territorios y disputa de sentido desde los movimientos sociales” de la Universidad Nacional de Cuyo, así como docente en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- **** Estudiante del doctorado en didáctica y conciencia histórica IPECAL. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación UNAD. Integrante del colectivo Archivos ViVos. Es parte del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ***** Docente de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

A continuación compartimos los trazos más significativos del diálogo que sostuvimos con Massimo Modonesi desde el núcleo problemático 1 de nuestro GT, referido al Estado y lo alternativo en educación. La entrevista se realizó el 3 de julio de 2023 de manera virtual y fue realizada por María Rosa Goldar, Natalia Baraldo, Stephany Hernández Mahecha y María Mercedes Palumbo. Las teorizaciones de Modonesi sobre el Estado y su perspectiva tributaria de un marxismo de base gramsciana, aunque no se encuentren particularmente centradas en la dimensión educativa, nos resultaron interesantes y fecundas como aporte a las discusiones que se han ido suscitando al interior del núcleo problemático del GT.

De lo alternativo a la construcción de alternativas

Natalia: A propósito del llamado “cambio de época” de los 2000, planteabas que, si bien el antagonismo de los movimientos populares resquebrajó el consenso neoliberal, la dominación persistiría hasta tanto no se construyera una alternativa. También advertías sobre la posibilidad de que los movimientos adquirieran un carácter periférico o meramente testimonial. Si bien se trata de un proceso dinámico, en algunos países latinoamericanos, movimientos relevantes de aquel escenario de impugnación al orden neoliberal se han fragmentado, reagrupado, dispersado y por momentos replegado a lo periférico. Pero incluso en esas condiciones se construyen elementos alternativos, prácticas educativas y productivas que tensionan las lógicas de dominación capitalista, neocolonial o patriarcal, a la vez que prefiguran nuevas relaciones sociales. La pregunta es: ¿será que la tarea hoy como ayer consiste en pasar de *lo* alternativo a la construcción de alternativas? Y en términos de lo que nos convoca en el GT, ¿cómo pensar el papel y las contribuciones de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en la construcción de esas alternativas en el contexto actual de América Latina, considerando también la heterogénea constelación de gobiernos progresistas en Chile, Colombia o Brasil?

Massimo: Sí, bueno es un tema vasto porque atañe, en última instancia, a cómo insertarse en el presente en clave de construcción de futuro; es decir, en el fondo es una idea hasta prefigurativa: vamos a instalar hoy dinámicas, formas –entre las cuales podemos colocar el tema de la educación popular y las pedagogías críticas– y qué capacidad tienen de ir sembrando cosas que no sólo producen un efecto inmediato, sino que van acumulándose, van socavando, van transformando la realidad. Y eso, efectivamente, es un tema estratégico. O sea, cómo pensar estratégicamente la acción colectiva y, en ese caso, ponemos el tema de la educación popular como ejemplo de la acción colectiva, no cualquier educación popular sino una educación popular teñida de unas perspectivas críticas. Y el punto problemático que señalabas en la pregunta, que yo también planteo, es cómo lograr evitar algo que por valioso que sea puede resultar insuficiente e incluso contraproducente. Que es el pensar sólo en términos de experimentos locales parciales; cómo no caer en esa marginalidad testimonial, que es una de las condiciones posibles de la acción, de una acción política que, si bien es antagonista, si bien es autónoma en sus propósitos, termina siendo autocomplaciente y autorreferente. Además, tiene por una parte una interfaz ligada al movimiento, al sujeto que la emprende, que tiene que ver con cómo se piensa a sí mismo, cómo se coloca en la realidad. Pero también tiene que ver con los contextos. Y ahí no es lo mismo tener un gobierno progresista que no tenerlo. O sea, el contexto cambia, las oportunidades, los márgenes de maniobra cambian para bien y para mal. Sobre eso a lo mejor habría que profundizar, porque yo creo que se abren oportunidades, pero al mismo tiempo se van desvirtuando ciertas perspectivas. La primera cuestión es ver la cara interna del problema, que es cómo una experiencia política que después es práctica, es práctica en distintos ámbitos que pueden ser productivos, de lucha estrictamente, que pueden ser en este caso educativos, logra tender a ser hegemónica. Ahora hago como un juego conceptual. La autonomía creo que está dada en el momento en que se va configurando un horizonte de sentido, de significado que es propio, que se refiere a uno mismo y que produce, digámoslo así, conciencia para sí de las clases subalternas;

o sea, que sirve para que en el proceso educativo se tome conciencia y haya una construcción de autonomía, que no es sólo del sujeto estudiante, sino es del sujeto, de un sujeto político que está colocado socialmente, que está ubicado respecto a un orden existente. En ese caso, el modo de producción capitalista, la sociedad burguesa con todos los adjetivos más actuales que le podemos dar y que le pueden dar sentido a eso. Pero, el punto es que esa construcción de sí mismos también tenga cierta irradiación social. Entonces ahí creo que debe haber, me imagino, distintos planos y niveles. En primer lugar, digamos una cuestión territorial. El punto es que ciertos focos locales tienen que tener capacidad de conectarse con el territorio que lo rodea. Entonces hay algo del ámbito de lo local como un ámbito de arraigo, pero también de contagio. El contagio ahora con la pandemia se volvió una cosa muy negativa. Pero bueno, la cosa de contagio positivo, algo que se hace viral. Pero también en una cosa de interconexión, algo federativo a una escala mayor, rebasar la escala de lo local. Porque el problema de las autonomías y de lo local y de los proyectos autonomistas –no sólo autonómicos–, es que justamente hacen un elogio de lo local. La marginalidad también tiene que ver con la localización, con la incapacidad de conectar y de tejer redes más allá de ámbitos precisos. Entonces, creo que hay una territorialidad, hay una espacialidad fundamental, básica, que es también algo –si bien la palabra comunidad está muy teñida de tradiciones– esa idea de nuevas comunidades, de formas comunitarias que se van gestando. Pero creo que, en eso, esos proyectos suelen funcionar mejor. O sea, los más exitosos logran construir un sentido comunitario, tener un arraigo local y creo que esa parte funciona, y hay tradiciones y experiencia, hasta capacidades militantes de ir tejiendo esas redes y configurar ese horizonte. Más difícil es proyectarse a escalas mayores, es lograr tener redes y generarse a distinto plano y lograr en ese sentido tener un tejido más denso. Porque el punto es ese; o sea, cómo llegar a cierto nivel de autonomía que no sea marginal y que tienda a ser hegemónico. O sea, la hegemonía ahí es una palabra que tiene cierto tufo gubernamental. Hay cierta lógica de construir actores para proyectos políticos electorales. Pero en realidad la noción de hegemonía, así como la

pensaba Gramsci, estaba estrechamente ligada a la idea de autonomía; o sea, un sujeto autónomo que se proyecta más allá de sí mismo y que logra tener cierta influencia, que construye consenso.

O sea, una alternativa societal real, profunda, requiere hacerse cargo de esas dos caras de la medalla. La idea de construir la autonomía de las clases populares, de las clases subalternas que se piensan a sí mismas como una parte integrante fundamental y que se reconozcan en su condición de dominadas, que logren pensar para sí mismas, que logren construir su propia visión del mundo, que se organicen; pero también que logren ampliarse, extenderse, abrirse para tener una influencia más allá de esos espacios reducidos que ocupan o que logran ocupar en un momento dado. Ese ha sido un límite de muchos movimientos sociales y populares. O sea, una gran capacidad eventualmente de constituirse, de sostener una construcción de cierta capacidad política, pero que no siempre logró proyectarse a escalas mayores ni logró configurar horizontes más sólidos, más amplios, más articulados. Y ahí les faltó capacidad hegemónica. Eso se nota en el momento en que vemos ciclos de ascenso, de movimientos y de procesos, pero al mismo tiempo de reflujo y encapsulamiento.

Entonces ahora paso al tema de los progresismos –tenga uno las opiniones que pueda tener–; yo no soy particularmente simpatizante de los gobiernos progresistas, pero podemos reconocerles que han hecho y colocado determinadas cuestiones y han, por lo menos, reacomodado el orden político respecto de los equilibrios neoliberales en los cuales veníamos. Y, al mismo tiempo, el capítulo educativo es el más deficiente, es uno de los aspectos más deficientes de los saldos que dejan los gobiernos progresistas. Eso es sintomático. Son gobiernos que no han asumido como prioritaria la tarea educativa, formativa de las clases subalternas como proceso de constitución de sujetos autónomos. Al contrario, ha sido un tema que diríamos oscila entre el olvido, un tema secundario, a un tema que se ha voluntariamente dejado de lado para evitar que surgieran determinadas contradicciones y tensiones. Entonces, entre lo involuntario y lo voluntario ha sido una tarea totalmente abandonada, en términos

de un proceso de transformación. En el caso mexicano de hoy en día el proyecto de transformación no ha colocado un elemento de discontinuidad fuerte en el terreno educativo. Hubo un intento de reforma educativa ahora con un nuevo manual y una nueva idea de nueva escuela mexicana que introduce algunas ideas decoloniales, pero es una simple declaración abstracta que no es implementada en términos de un proyecto de transformación. Para ponerles el ejemplo, se hace eso y al mismo tiempo se delega totalmente al sindicalismo magisterial todo el poder de gestión y es el viejo sindicalismo priista. No se está apostando al sindicalismo más independiente, a movimientos magisteriales alternativos que ya venían trabajando con ideas de pedagogías críticas desde antes. Entonces, hay contradicciones que demuestran que no es un tema estratégico. Si no lo es en el terreno gubernamental estatal, cómo se retoma eso. Creo que ahí viene una pregunta, no sé si viene después o viene antes, que es cómo ir dislocando las distintas iniciativas y qué tanto hay que mantenerlas totalmente ajenas a cualquier ámbito estatal o hasta dónde se puede introducir las en escuelas públicas estatales. Ese es un debate viejísimo que viene desde la experiencia del propio Célestin Freinet en Francia, que primero le dieron un espacio estatal donde podía tener cierta influencia y después se lo cerraron, y tuvo que abrir un espacio propio de educación. Eso depende de las circunstancias. Me parece que los ámbitos de los gobiernos progresistas no han abierto mucho margen para incursionar ahí, para aprovechar recursos públicos. El Movimiento Sin Tierra supo cómo hacerlo, pero lo hizo en sus propias escuelas. O sea, el punto aquí es que tanto uno puede tener recursos para utilizar libremente, autónomamente. Me parece que no hay mucho margen para ese tipo de operaciones de obtener recursos para operar de forma autónoma por parte de organizaciones y movimientos. Y el introducir prácticas críticas, pedagogías críticas, formas críticas en la escuela depende mucho de circunstancias, extraordinarias, excepcionales, de que en determinadas escuelas haya condiciones políticas, haya dirigencias iluminadas que abran márgenes de maniobra. Entonces ésa es una cuestión problemática. Personalmente, no soy un especialista en educación, siento que habría que valorar

caso por caso. No me cerraría a la idea de que hubiese márgenes de maniobras en términos de espacios estatales, pero el punto es que hay ciertos ámbitos de autonomía o de criticidad que no se negocian. Habría que ver cuáles son esos límites, creo que es fácil establecerlos. Las propias tradiciones y corrientes de pedagogía crítica establecerían claramente lo que es no negociable en clave de ciertas prácticas pedagógicas. En el debate mexicano se decía que ciertas temáticas colocadas en el ámbito escolar son politización o formación de cuadros. O sea, ése es el tema que habría que ir sopesando respecto de cómo se introducen ciertas temáticas, cómo se cuenta la historia –para empezar–, que es uno de los temas siempre espinosos.

El capítulo educativo en la construcción de alternativas

Natalia: A modo de posible interpretación en relación al papel y las contribuciones de las pedagogías críticas y educaciones populares: ¿el papel del trabajo pedagógico sería justamente aportar a ese proceso de construcción y síntesis de una concepción del mundo independiente de las clases dominantes?

Massimo: El problema de la pedagogía no sé si sería construir esa visión del mundo. Sería la forma en cómo éstas se van transmitiendo, porque habría que ver si el proyecto pedagógico es un proyecto de elaboración de ideas o más bien de cómo transmitir, de cómo transformarlas en proceso educativo. Claro, hay contenidos, hay contenidos que están directamente en la forma, en la forma de horizontalidad, asamblearias, en formas de transmisión de conocimientos donde la forma es contenido, formas democráticas. Pero creo que el reto fundamental de las pedagogías críticas es el proceso de transmisión. O sea, cuáles son las formas de vehicular, de transmitir, de permitir una asimilación, de construir capacidades autónomas en los propios sujetos del proceso educativo. Por proceso educativo me refiero no sólo a la relación de enseñanza-aprendizaje

directa entre el que enseña y el que aprende, sino también procesos colectivos de aprendizaje que implican construcción de sujetos colectivos. Entonces, siento que efectivamente ahí hay un reto muy grande.

Creo que los procesos de educación popular han jugado un papel fundamental ahí donde fueron sembrados a lo largo y ancho del territorio latinoamericano. No todos los movimientos populares lograron conectar y proyectar ese brazo educativo. Siento que hay algunos que han sido ejemplares, que lo han asumido desde un principio como el zapatismo, el Movimiento Sin Tierra. Han asumido que la dimensión educativa era parte consustancial de su existencia, de su configuración. Y otros, han sido proyectos estrictamente educativos a veces interconectados; claro, más bien la conexión la hacían los propios militantes. O sea, quien participaba de los procesos educativos en última instancia, eran también militantes o simpatizantes o acompañantes de movimientos. Pero yo creo que la expresión educativa, formativa y pedagógica es parte de la constitución de un movimiento social. El punto es asumirlo explícitamente, proyectarlo y dedicarle energía directamente como tarea. Ahí la propia concepción gramsciana sitúa la cuestión educativa como parte de lo político, no la distingue. Es decir, la idea de la batalla cultural pasa directamente por la educación y un partido es un educador. Entonces, si bien era una lógica muy de partido, el partido era un intelectual colectivo pensado como una gran escuela. Y los famosos intelectuales orgánicos en realidad eran fundamentalmente producto de procesos formativos y educativos. Porque no eran los grandes intelectuales, eran quienes cumplían funciones de conexión y fundamentalmente funciones educativas. Eso trasladado, adaptado, traducido a una lógica, un lenguaje que nos sea más útil en el presente tiene que ver con esa idea de pensar que la batalla pasa fundamentalmente por ahí. Una cosa es concebir toda batalla política como educativa en general. Y después está el capítulo educativo, darle la importancia específica que requiere. Son dos planos: lo cultural como proceso educativo general y por lo tanto, cualquier movimiento es eso fundamentalmente, porque subvertir el orden existente requiere operarse desde una toma de conciencia de lo que está pasando. No sólo

desde lo social, pasando por lo ecológico. Hay todo un aprendizaje, se requiere tomar conciencia, tener conocimiento de lo que está pasando. Entonces ese proceso es parte de cualquier batalla política; pero, por otro lado, requiere de un capítulo específico educativo que todo movimiento debería tener.

Con/contra/sin y desde el Estado

María Rosa: Situándonos en la diversidad de experiencias educativas gestadas por organizaciones y movimientos populares urbanos y rurales, pensamos en los Bachilleratos Populares de Argentina, la educação do campo del MST de Brasil, el sistema educativo zapatista en México, las Escuelas campesinas en toda América Latina, las escuelas públicas comunitarias de Chile, el Sistema Educativo Indígena Propio del Consejo Regional Indígena del Cauca ¿cómo ves la relación de estas experiencias educativas de los movimientos populares en términos de lo que compañeros del GT CLACSO denominaron como “con/contra/sin y desde el Estado”?

Massimo: Que se diga con-contra-desde demuestra que hay una multiplicidad de márgenes de maniobra, de posibilidades que a lo mejor no se resuelven pensando estrictamente en el Estado. O sea, el Estado es como una variable secundaria, independiente; hay que ver en cada caso qué ofrecen, qué permiten, qué oportunidades hay.

El problema es tener muy claro cuál es el proyecto, qué es lo no negociable y qué es lo negociable. Establecer justo el punto de referencia que paradójicamente no es el Estado, sino que es la autonomía: que puede ser autonomía relativa, no tiene por qué ser autonomía absoluta. Pero cuál es el campo, cuál es el principio o los principios que definen la autonomía. No sólo la autonomía operativa de un proceso educativo que tiene que tener sus propias instancias de autoevaluación; ahí hasta podemos recuperar el principio de la autonomía universitaria, donde hay cierto

campo reservado de decisión, hay libertad de cátedra, cierto ejercicio de recurso, ciertas dinámicas de autoorganización de los procesos decisoriales. Entonces, delimitado eso, cuáles son los principios que definen la autonomía. La autonomía como forma organizativa y como proyecto de construcción de sujetos autónomos (que sería el contenido). O sea que no sólo es el ejercicio de autonomía del proyecto educativo sino la propia finalidad del proyecto educativo que es construir autonomía. Establecido eso, uno va viendo qué márgenes de maniobra hay: respecto de obtener fondos, respecto incluso de participar de escuelas públicas que tienen cierta normativa que respetar en clave de planes de estudio, que tienen que utilizar ciertos libros de texto, pero que los pueden utilizar con cierta libertad. O sea, ahí es donde se abre un abanico.

En principio, no estaría en contra de ciertas formulaciones siempre y cuando el criterio quede claro y, por lo tanto, se preserve la esencia fundamental y el carácter transformador de la educación popular y la pedagogía crítica que las sustenta. A veces siento que los ejemplos que se ponen son ideales porque sí lo lograron con plena independencia. El MST supo drenar recursos para su propio proyecto educativo, entonces resulta poco problemático el tema de los recursos estatales en la medida en que luego son utilizados en forma autónoma por parte del Movimiento.

Habría que tener esa flexibilidad respecto de las formas, de las prácticas siempre y cuando se evalúe qué tanto se sostuvo y se sostiene el proyecto pedagógico, qué tantos márgenes pueden realmente haber. Porque efectivamente el tema de la estatalidad tiene condicionantes muy fuertes, de homogeneidad, sobre todo. De allí, los libros de texto, las prácticas educativas estandarizadas. Y sobre todo los criterios de ingreso-egreso, donde opera una de las formas de estandarización. Y ahí se establecen criterios de conocimiento que van doblegando todo el proceso educativo porque hay que alcanzar esos objetivos y por lo tanto, hasta las escuelas críticas terminan admitiendo “bueno, vamos a tener que poner calificaciones porque son un criterio, vamos a tener que poner ciertos conocimientos porque son parte de los exámenes de admisión”.

Ese es un terreno muy problemático de la *estatalización* de los procesos que vienen desde abajo. Muchas veces, veo que esos procesos quedan fagocitados por el lado del pragmatismo. No del lado del abandono total de los objetivos educativos, sino que terminan diciendo “bueno, tenemos que garantizar a los estudiantes las condiciones para competir”. El principio de la competencia lo sacaron por la puerta y se metió por la ventana. Y se entiende, yo no estoy condenando. Entiendo cuál es la lógica que aparece allí. Al mismo tiempo, eso es lo que creo que hay que disputar. No puede cerrarse la experiencia de educación popular. Tiene que disputar y tratar de romper esas inercias a escala nacional.

Con el Estado hay que jugar. Pero esos movimientos tienen que ser antagonistas, no tienen que perder ese alcance antagonista porque tienen que seguir. Es decir, no pueden regocijarse con sus propias prácticas alternativas sino poner en cuestión, en disputa directamente los candados que están socialmente y que después operan, limitan el alcance. Ningún proyecto educativo crítico puede sostenerse por sí mismo, porque no existe esa sociedad alternativa. Hay que construirla y se construye desde espacios de autonomía, pero también disputando en clave de lucha y de conflicto los candados que impiden incluso que esos proyectos terminen prosperando, creciendo. No casualmente las pedagogías críticas cuando no están ligadas a una práctica política y a una formación política, si las colocamos meramente en el campo de la formación, se topan con un problema social, de resistencia social a esos proyectos, de resistencia sistémica, de resistencia de planes de estudios, de exigencias sociales hasta de parte de las propias familias. Hay una cuestión de inserción allí.

María Rosa: Sí, los propios sujetos valoran la estatalidad educativa en tanto es la que certifica, entre otras cosas. Además de *conceder* las condiciones materiales para desarrollar esas experiencias educativas de los movimientos. Entonces eso es un campo de tensión. Por eso conservar la autonomía de los proyectos educativos, totalmente escindidos de esa estatalidad, nos obtura a quienes nos movemos en esos proyectos. Por eso es necesario visualizar esa estatalidad educativa como campo de disputa:

disputas de sentidos y de cómo construir contrahegemonía frente a esa estatalidad.

Massimo: Claro, las competencias y las credenciales hay que disputarlas: cuáles son las competencias y cómo se otorgan las credenciales respecto de competencias. Y eso es una potestad estatal, que está capturada ahí y que necesariamente tenemos que ir a disputarla. No es suficiente, decía al principio de la charla, construir la experiencia autónoma local -que es importante hacerla, porque si no, no habría ni siquiera la fuerza para disputar-. Ésa es la condición *sine qua non*, si no construyes esos lugares desde los cuales conformar una subjetividad política que permita después una disputa de mayor escala. El punto es que es condición necesaria pero no suficiente, construir el espacio, el lugar, el sujeto que está autoproduciéndose, pero también que necesita disputar a su alrededor porque no va a poder construir todo su ciclo sobre sí mismo. Se necesita trascender e ir a disputar eso.

Educación pública y educación alternativa

Stephany: Nos interesa en este momento dar cuenta de lo que sucede en la escuela pública y las universidades como parte del andamiaje estatal. En este sentido, la pregunta que te queremos hacer es ¿cuáles son las posibilidades de prefigurar una educación alternativa en la escuela pública y en las universidades desde la educación popular y las pedagogías críticas en los términos de construir una escuela y una universidad pública, popular y democrática?

Massimo: Voy a hablar más ahora de proyectos universitarios, allí tengo como una experiencia que tuvimos acá en México, y ya después, una reflexión más de orden general. Son dos caminos posibles: uno, es crear nuevas universidades con ciertas características, pero digamos hay ciertos márgenes de maniobra de crear ciertos polos universitarios. Creo que fundamentalmente pasa por el movimiento, pero no el movimiento que

decante solo en construcción de espacios educativos separados, sino que vaya transversalmente metiéndose al magisterio en un sentido amplio, incluso en el magisterio universitario. El punto es que hay que formar corrientes en las escuelas que vayan permeando, que vayan vertebrando, porque si bien tenemos cierta apertura pedagógica mayor, hay un gran problema en México, hay un poquito más de atención a lo pedagógico, pero hay una profunda despolitización del magisterio, no tanto del magisterio de escuela primaria y secundaria. El magisterio universitario tendencialmente se trata del profesionalista que compite, que tiene su propia cabeza y lógica, y se perdió lo colectivo en el profesor universitario, y eso dificulta profundamente. Tú puedes tener una tensión con lo pedagógico, pero es una tensión donde acriticamente vas incorporando mecanismos sin que tengan un significado profundo, una articulación.

Se requeriría relanzar un proyecto de pedagogías críticas y educación que no sólo radique en experiencias de escuelas construidas *ad hoc*, sino que pueda ser apropiado por enseñantes de distintos grados y niveles. Parece no haber eso, en México no percibo un lugar de adscripción colectivo de maestros. Hay decenas de miles de enseñantes universitarios sobre todo precarizados, que potencialmente podrían adscribirse a alguna propuesta. Hay materia prima para construir un movimiento que podría luchar en las calles y todo, pero que en primera instancia sea un movimiento de pensamiento, de introyección de ideas, de formas de concebir la enseñanza y de concebirse. Creo que es un terreno fundamental por donde trabajar, porque es allí que podríamos subvertir a mediano, a largo plazo, desde adentro, las instituciones ya existentes. La institución universitaria tiende a ser orgullosa de su tradición, hay cierta lógica de antigüedad.

No vamos a destruir las universidades y construir nuevas, las universidades existen, habrá que reestructurarlas desde adentro, los que las habitan son los enseñantes y los estudiantes. También estos deberían participar, obviamente, de ese movimiento desde abajo. Estoy pensando ahora en un lugar estratégico que es el de los docentes, que no está siendo disputado realmente en clave de alternativas, está abandonado. En el movimiento

de profesores precarizados en la UNAM, cuando se les hablaba de algo que no tenía nada que ver con el salario y el trabajo, estaban totalmente desinteresados. El tema de la democratización de la universidad fue una experiencia muy dolorosa porque estábamos muy pocos docentes de carrera, como yo, que participaban de eso, y de repente colocamos otros temas que no eran estrictamente la cuestión laboral, eran temas justamente de democratización y cuestiones educativas, y nos tacharon como que queríamos desvirtuar el carácter estrictamente sindical del movimiento; demostrando que había muy poca sensibilidad respecto a eso. Eso hay que hacerlo, es fundamental. Si no construimos un actor, un sujeto docente que asuma los retos y los desafíos, no vamos a poder subvertir el mundo universitario.

Eso lo confirma una experiencia que tuve acá en la universidad. Hubo un movimiento en la UNAM que duró un año, entre el año 1999 y 2000, con una serie de temáticas y cuestionamiento también de las formas de los giros neoliberales de la educación pública. Algunos que participamos tuvimos la oportunidad, con dinero estatal, de construir una universidad en la Ciudad de México que se llama la Universidad Autónoma de la Ciudad México. Eso fue con dinero de la municipalidad, el que dio el dinero era el alcalde de la Ciudad de México, que actualmente es presidente de la república: Andrés Manuel López Obrador. Me consta, porque soy opositor de izquierda, que en su momento dejó el dinero y dio total margen de maniobra. Esa universidad la construimos, fuimos unos pocos quienes la fundamos, con 15.000 estudiantes. No fue una cosa enorme, pero fue una cosa importante, y la construimos con carta blanca para hacer lo que queríamos. Entonces todos salimos diciendo que íbamos a hacer la anti-universidad respecto al neoliberalismo, veníamos de la experiencia del Zapatismo, de influencias que nos permitían, y desde el Estado nos dieron el dinero y no nos pedían grandes cosas.

Teníamos un rector, que era un rector pedagogo alternativo con una historia y arrancamos. Finalmente la inercia de las cosas, porque eran los propios actores invitados, los estudiantes y los profesores quienes pedían

la normalización del proyecto. Fue muy difícil sostener eso. Yo terminé saliéndome y me refugié en la UNAM, donde ya estaba. Estuve 10 años en ese proyecto, el tiempo para verlo crecer, pero al mismo tiempo, siento que perdió porque no se logró un movimiento político. Se pensó que la mera lógica institucional podía eximirnos, faltó un proceso de concientización y construcción de una sensibilidad; algunos la teníamos porque veníamos de formaciones más militantes, de voluntades políticas más claras. Lo que faltó fue un movimiento social que retroalimentara a una institución que tenía todas las condiciones para ser alternativa y que terminó normalizándose. Lo único que tiene distinto hoy en día ese proyecto, porque sigue existiendo, es que está colocado en zonas de la ciudad populares y que no tiene exámenes de admisión. Hay unos cupos limitados, pero es por sorteo para evitar la discriminación que implica el examen de admisión, y hay unas formaciones previas que permiten el nivelamiento. Hay algunas cosas que quedaron del proyecto inicial porque está destinado a los sectores populares, pero no hay en su interior una lógica de pedagogía crítica. Se decía que no hubiera profesores precarizados, y pues ya se recurrió a la precarización de profesores. Fueron en cascada dándose como inercias y se fue pervirtiendo. Pero no fue el Estado en el sentido de una lógica de imposición, fue desde una asfixia sistémica que penetra también en los sujetos subalternos. El lema de la universidad era “Nada humano me es ajeno”, y a la mera hora también la lógica de las competencias, las lógicas de las carreras profesionalizantes. Todo poco a poco se fue asfixiando, no por unas consignas, porque nos dieron autonomía, primero de *facto*, después *de iure*. Lo que sucedió fue más bien por la ausencia de un proceso de politización de movimiento, entonces creo que eso es una cosa estratégica. No hay que cerrarnos en las prácticas locales, sino que hay que relanzar proyectos transversales. Dicho así parece que es una cosa o la otra, asumiendo lo local como un espacio de realización, no dejar de tener proyecciones generales y de hacer una batalla cultural en los espacios incluso ya ocupados, ya colonizados.

Por ejemplo, como las grandes universidades públicas, yo creo que la UNAM no tiene la politización que tiene la UBA. Ahora, también la UBA

tiene una politización que a veces se reduce a la expresión de una disputa externa que se proyecta internamente, más que propiamente una politización relativa a los proyectos educativos. Nosotros estamos en México unos pasos hacia atrás con respecto de eso. Siento que faltaría que se politice más la experiencia educativa universitaria, que se reflexione allí. Los últimos movimientos estudiantiles en México no tuvieron como objeto la universidad, eran movimientos juveniles estudiantiles, pero que no asumieron una lectura crítica del espacio universitario. No era su prioridad. Parece que estaban conformes con la universidad tal y como se les presentaba y estaban inconformes con lo que pasaba en la sociedad afuera. No hacían la conexión y no lograban proyectar una serie de demandas de las universidades. Eso era fundamental, era una tarea. Si los estudiantes tampoco contagian y elevan el debate, los docentes tampoco, solo hay movilización de experiencias universitarias de orden corporativo, no tienen otro alcance y otro nivel. Esa es una batalla fundamental.

Memoria, prefiguración y marxismos

Mercedes: Nuestra última pregunta tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado, el vínculo de los movimientos populares y los procesos de recuperación de memoria como parte de la batalla cultural, pero también de los espacios de formación sistemáticos que proponen los movimientos. Por otro lado, cómo ubicas a los marxismos como parte de esta memoria colectiva. Es decir, cómo comprender el vínculo entre estos marxismos y otras perspectivas que nos interesan particularmente en el GT CLACSO, como la educación popular de Paulo Freire y también la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda, y en qué términos los marxismos y cuáles marxismos son una apuesta al diálogo de saberes.


Massimo: Creo que la memoria es fundamental, es parte de los contenidos. Habría que hacer un capítulo aparte de cuáles son las formas, cuál sería la columna vertebral de las formas pedagógicas, pero también de ciertos contenidos ineludibles, de currícula casi, donde la memoria es

una parte que tiene que ver con el sujeto. Obviamente la memoria es esencial en la construcción del sujeto, es retrospectiva. Ahora habría que pensarla en el presente y en el futuro, en términos de memoria y prefiguración. O sea presente, pasado y futuro de la construcción de un sujeto que se manifiesta tanto en la forma como aprenden, en formas horizontales de aprendizaje, pero también en los contenidos. En ese sentido creo que la memoria histórica tiene mucho que ver.

Respecto a los marxismos, creo que hay unos marxismos que surgieron cerca de la parte pedagógica. No soy un especialista en eso, sé reconocer de manera general la obra de Freire, de Freinet, del propio Gramsci. Ahora, creo que los marxismos críticos constituyen una visión fundamental de la historia, del proceso histórico social. Creo también que se tiende a expulsar la enseñanza del marxismo, entendiendo al marxismo como una visión del mundo, que no tiene por qué ser única y encerrada, pero que sigue siendo algo que no casualmente se conecta con la idea de sujeto de transformación. Entonces allí no sólo el marxismo pedagógico, sino también los marxismos como un tránsito teórico metodológico, que creo que siguen siendo importantes porque vinculan la comprensión del mundo a la constitución del sujeto y la idea de transformación. Entonces hay allí un principio que se traduce en principio pedagógico, que es un principio general, de comprensión de la historia, de la política, de la sociedad. Por lo tanto, creo que los marxismos -no solos los clásicos, sino los contemporáneos- requieren ser defendidos como un espacio, no solo como el espacio de algunas materias o de algunos cursos en particular. Es un terreno, una iluminación que tiñe un poco la visión de conjunto. Pero esas disputas son por niveles, ya que nos cuesta mucho trabajo defender la propia enseñanza del marxismo en las currículas de las ciencias sociales como para pretender que eso sea lo que ordene toda la currícula. Sin embargo, ése es el horizonte: una disputa político-cultural.

Dicho eso, no quiere decir que el marxismo no tiene por qué renovarse a sí mismo, no tiene zonas de sombras y puntos ciegos que hay que asumir, y que tiene que retroalimentarse con otras corrientes no marxistas. No

pretendo asumir que sea autosuficiente como para convertirse, como se pensó en los setentas, en el eje general que estructura toda la enseñanza en humanidades y ciencias sociales. Sin embargo, defiendo que allí hay algo todavía muy fecundo que no es solo parte de la memoria, es parte también de algo vivo que requiere renovación. Claro, con el reflujo que hay, la estigmatización, la demonización y los espacios que se van cerrando, siempre es más difícil sostener la renovación porque se requieren personas que lo habiten, que lo vivan y que lo piensen. Antes éramos muchos, ahora somos siempre menos. En ese sentido, los espacios universitarios de Brasil y Argentina que conozco mejor, están todavía en mejores condiciones para esa labor, que en México, donde realmente pegó muy hondo cierto conservadurismo universitario, ciertas formas de normalización de los currículos. Siento que allí hay una batalla específica que dar, y sin afanes, digna de una hegemonía, entendida como una forma de convencimiento pacífico y progresivo; no la idea de hegemonía como la idea de dominio de una forma de pensamiento, que, creo tiene virtudes y puede competir con cualquier otra, y ha sido relegada. Pero que, repito, no hay que asumir como dada, como una vez. Creo que hay mucho trabajo, de ejercicios prácticos de aplicación del marxismo, en un tema, es un pensamiento que se muestra, se revela en la práctica, en su aplicación.



“Estamos en tiempos de reinventar la emancipación y por eso, hay que reinventar las educaciones populares”

Entrevista a Marco Raúl Mejía

Marco Raúl Mejía*

Piedad Ortega**

Anahí Guelman***

Fernando Santana****

* Educador popular. Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia) y doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas en Chile (PIIE). Doctor Honoris Causa por la Universidad Pedagógica de Colombia. Autor de importantes libros y textos sobre educación popular en América Latina, como “Globalizaciones y educaciones”, “Educación popular en el siglo XXI” y “Sistematización”. También es educador popular en los proyectos Planeta Paz y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del colectivo de Educación Popular - Cátedra Paulo Freire y del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Coordinadora del Semillero de Investigación en Pedagogías críticas, memorias y alteridad.

*** Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Hizo la especialización en Metodología de la Investigación Crítica, del IPECAL, México. Profesora titular de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es Profesora de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Es autora de libros y artículos de revistas científicas. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Directora de proyectos de investigación de la UBA que abordan las pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Directora proyectos de extensión universitaria UBANEX. Coordinó el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA.

**** Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e

La entrevista fue realizada específicamente a los fines de este Boletín, con el propósito de profundizar discusiones en torno al nudo problemático de: Las disputas por la hegemonía, los procesos de conformación de subjetividades políticas contrahegemónicas, y el rol de la EP y PC en este entramado. En el armado de las preguntas que guían esta conversación participaron Piedad Ortega, Anahí Guelman y Fernando Santana, siendo a su vez los últimos dos nombrados, quienes se encargaron de realizársela al entrevistado.

Anahí: Lo que pensamos son algunos ejes para conversar con vos. El primero tiene que ver con el contexto actual para Latinoamérica y la construcción hegemónica, con los resabios del neoliberalismo o con las actualidades de los neoliberalismos. Nos interesa mirar los impactos que esto deja en las construcciones subjetivas. ¿Cómo se van construyendo, según tu mirada, proyectos hegemónicos en ese contexto y hasta qué punto es posible pensar en la construcción de hegemonías otras o contrahegemonías?

Marco Raúl: Personalmente entiendo que el neoliberalismo sigue su marcha, que hay una cierta ingenuidad en algunos que, a partir de ciertos fenómenos, comienzan a decir que el neoliberalismo pasó. Para mí la novedad del neoliberalismo es que ahora tiene una nueva hegemonía intelectual, que es una hegemonía intelectual de *Valle Silicon* (Silicón Valley), en el sentido de que al venir toda la fuerza de la cuarta revolución industrial, se produce a nivel mundial un proceso muy complejo, porque hay un nuevo desembarco del capitalismo en el mundo. Para mí, lo más visible de eso es la manera como las transnacionales de la tecnología han comenzado a incidir en todos los campos.

Durante el tiempo de la pandemia el mundo perdió el 4.8 % de su producto interno bruto, pero cuando se hace el balance en ese mismo tiempo,

Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

se ve que las diez grandes transnacionales de la tecnología se apropiaron del 3.2 %. Es decir, la riqueza se desplazó, fue a buscar nuevos sitios. Ese fenómeno se vio acompañado por lo que yo llamaría un doble fenómeno: uno, que es de una disputa en las élites mundiales del capital. Esas disputas se ven muy claramente en lo que fue toda la llegada del gobierno neoconservador a los Estados Unidos. Algunos dicen que Trump fue una anomalía. Considero que no, porque en alguna medida ellos han construido un discurso donde plantean claramente que su enfrentamiento es con las élites del capital que se apropiaron del Lobby, Washington y del resto del mundo y establecieron un control del mundo de base liberal. En ese sentido, terminan colocando al partido demócrata y al sector del partido republicano en los Estados Unidos de ese lado; y se inicia una ofensiva a nivel mundial que curiosamente tiene un componente muy fuerte de tecnología y del uso tecnológico. Bannon, el ideólogo de Trump, es un mago de las comunicaciones y del manejo de las tecnologías. El lugar más fácil para ver hoy eso es el video de Analytics Cambridge que muestra cómo se da el triunfo de Trump usando una base de datos de 50 mil usuarios voluntarios en la Universidad de Cambridge sobre emociones en política. Ellos lo compran y le organizan un algoritmo que les entrega una base, lo cruzan con el Facebook de los Estados Unidos y les entrega una base de 80 millones de posibles personas a ser influenciadas. Y sobre ellos van a descargar, faltando tres, cuatro meses en las elecciones norteamericanas, gran parte de su propaganda. En Brasil, Bolsonaro gana también con Bannon que asesora, no solo el control del WhatsApp.

Creo que a veces hay unos discursos entre nosotros en los que perdemos, lo que yo llamaría la presencia de lo global en lo local, un mundo que se hizo *glocal* y a veces pareciera que nos olvidamos de esa *glocalización* que nos da el mundo de hoy. Hay tres escenarios que son muy claros: un primer escenario tecnológico; un escenario de una nueva ideología de derecha y un nuevo escenario de *glocalización*, en el cual comenzamos a estar atravesados por los fenómenos particulares y específicos de nuestros contextos, pero también por las dinámicas mundiales. Todo el capitalismo cognitivo hoy está haciendo su gran acumulación en los centros

internacionales, en la disputa entre los cinco grandes que disputan el mundo hoy, a partir de la tecnología, donde la ciencia es la fuerza productiva. En cambio, a nosotros, en estos mundos del sur, en ese sentido todavía de centro-periferia, nos dejan para que la periferia acumule otra vez una reprimarización. Una reprimarización que es un volver al campo, no solo desde los asuntos de un campo que comienza a ser copado con esa idea de nueva ruralidad, que llega para decir que ahora estamos en el gran momento en el que es necesario que las grandes industrias agrícolas se tomen el campo, como lo vemos en muchos países y en los países de la altillanura, que tenemos algunos centros en la Amazonia; esa altillanura comienza a ser construida a partir de todo ese nuevo fenómeno de una nueva ruralidad. Pero también las materias primas comienzan a constituirse en elementos centrales. Parte de la nueva tecnología no puede funcionar hoy, por ejemplo, sin el coltán. Un celular no puede funcionar sin él, es el oro azul y va a ser determinante para poder garantizar a los celulares de 5G, de 6G, velocidad y el no calentamiento.

Estamos frente a una serie de fenómenos en los cuales esa reprimarización toma por asalto otra vez la construcción de una separación y de unos mundos que comienzan a tener características muy particulares. Considero que por ahí ha venido la revitalización de todo el pensamiento crítico y alternativo de lo que pudiéramos llamar las comunidades originarias. Son las luchas que comienzan a encontrar otros lugares. Por eso es tan importante no solo hablar de resistencia sino de re-existencia, en el sentido de las luchas de estos sectores que comienzan a confrontar ese tipo de reprimarización y esa manera en la que llegan estos sectores al campo. Comienzan también a encontrar en su historia, en su sabiduría, en sus ancestros toda la potencia para organizar su escenario.

Estamos frente a un escenario de múltiples complejidades y en alguna medida los que trabajamos con sectores populares estamos en una profunda tensión, cuando tenemos que enfrentar lo educativo: cómo somos ciudadanos y ciudadanas del mundo pero también hijos e hijas de la aldea. No saber manejar esa tensión nos va a causar mucho dolor de

cabeza porque podemos terminar reorganizando sistemas con los que -al no consultar lo que nosotros también llamaríamos ese largo periodo de individuación que está presente en cada uno de los sujetos que hoy estamos en la historia de este mundo- va a ser muy difícil entrar a las luchas. Vamos a tener que remodelar muchas de las maneras y desaprender cómo hemos luchado y construido teoría crítica, cómo hemos construido procesos educativos. Estamos en un momento, en ese sentido, de un contexto que va a requerir muchas cosas. Cerraría diciendo, en un caso como el colombiano, en el proceso en que yo participo, Planeta Paz, venimos hablando claramente de que este país está sometido a 5 grandes transiciones. Una primera es una transición energética, que sostiene toda la crisis climática a nivel mundial. El golpe más claro lo da el panel de Naciones Unidas, los 239 científicos que mostraron el año anterior esa crisis climática.

Una segunda transición a la que nos vemos abocados es esa tensión de ser del mundo pero ser hijos de estos territorios. Es una transición ambiental. Estamos sobre el Amazonas, siete u ocho países tenemos las tierras sobre las Amazonas, y eso marca una característica que, por ejemplo, a veces se pierde en los procesos y es lo que llamamos las megadiversidades. Significan que volver a los territorios requiere reconocer esa potencia, ese valor de esas diversidades, para actuar allí. Lo tercero es que necesitamos unas transiciones productivas, no podemos seguir produciendo a la manera loca del capitalismo global y no podemos meternos en las lógicas de competir en esos escenarios. Hay que cambiar de régimen productivo a uno más coherente, con las apuestas políticas, con las apuestas sociales. Hay una cuarta transición, que en Colombia y en algunos países de nuestra región es muy fuerte, y es lo que llamamos las transiciones de las ilegalidades. Tenemos una gran cantidad de la población, por múltiples circunstancias, que ha tenido que entrar en los círculos de la ilegalidad y que tiene que ver con un proyecto capitalista. Hay un proyecto de muerte en el capitalismo global, que significan en alguna medida esas disputas por las nuevas rentas producidas en las ilegalidades. No en vano, Colombia cuando perdió el eje de los dos carteles que direccionaban la cocaína

a nivel mundial y en una persecución para acabarlos que termina en la muerte de Escobar y con la extradición de los Rodríguez Orejuela que eran los del cartel de Cali, encontraron que cuando estos no eran tan potentes, la gente que manejaba el paso hacia Estados Unidos -que eran los mexicanos- comenzó a controlar todo ese mercado, que hoy se ha convertido en el Mercado del Fentanilo, que es la nueva droga. El fentanilo tiene como base los insumos químicos y la mayoría de ellos se produce en China. Hoy es posible montar un laboratorio de Fentanilo en un garaje, en un sitio para un coche, ya no se necesitan grandes extensiones. Estos tipos de insumos químicos ha llevado a que haya un desplazamiento de cosas. Hay que encontrar allí un sentido porque ahí se gestan grandes problemas de delincuencia, a los que hay que darles respuesta. Eso genera un fenómeno, que lo estamos viviendo en América Latina, y es las inseguridades. Y esas cuatro transiciones necesitan una quinta transición, que es fundamental, y es en donde para nosotros se hace definitivo este asunto y es la transición cultural: las transiciones culturales y las transiciones educativas. No es simplemente transformar lo educativo para que sirva a un proyecto liberador sino, digámoslo, cómo un proyecto liberador se construye hoy en estas nuevas condiciones. Para mí -de ahí esto que les he planteado- surge la idea de las Educaciones Populares para poder darle respuesta a un mundo que comienza a tener otras características. Nos vimos obligados a ser educadores y educadoras populares de otras maneras y con múltiples escenarios de Educación Popular. Ese contexto, si lo vemos más general, cae sobre los gobiernos que estamos teniendo en el continente y está generando grandes problemas a los gobiernos progresistas. A veces damos la discusión como si el problema fueran los gobiernos mismos y que se perdió cierta ortodoxia crítica, pero lo que nos están mostrando son otros vientos que han traído un nuevo desembarco de un nuevo capitalismo en el mundo, un capitalismo que al cambiar sus formas se hace distinto en el centro y en la periferia. Uno no puede negar los territorios en los que está, no puede dejar de ver de qué manera ese capitalismo llega a nuestros lugares, a nuestros territorios y nos exige cambiar. Una cosa muy interesante es volver a la profundidad

de lo que somos, de nuestras culturas, de nuestras identidades para desde ellas volver a rebrotar un proyecto transformador y un proyecto emancipador. Hay unas nuevas condiciones de contexto, este proyecto emancipador no va como iba en el pasado, no va como nos han enseñado las teorías críticas en los últimos cien años. Hoy nos va a toca re inventar la emancipación, estamos en tiempos de re-inventar la emancipación y por eso hay que re-inventar las educaciones populares. La educación popular ya se está re-inventando desde las múltiples educaciones populares, de gente que en múltiples sitios resiste a las opresiones nuevas que se gestan en estas dinámicas del capital mundial, pero también a cómo ellas se manifiestan en nuestros contextos. No en vano, un solo ejemplo, nos ha tocado enfrentar lo que la derecha internacional ha llamado la ideología de género. Enfrentar esto se ha convertido en un asunto central para las disputas culturales de este tiempo, no solo de las luchas de las mujeres, no solo de las luchas de LGTBIQ+, sino de las luchas de todos por darle forma y consistencia a cómo se constituye un pensamiento de izquierda en este tránsito de la humanidad.

Anahí: Podemos ir empalmando con algunas de las preocupaciones que teníamos, particularmente la cuestión de estas transiciones que vos planteás, Marco Raúl, algunas están vinculadas particularmente a la cuestión de los jóvenes. Pienso en el tema de las ilegalidades... ahí hay un nudo que a nosotros nos importa particularmente.

Fernando: Lo que queríamos preguntarte y conversar tiene que ver con esto, ¿desde dónde hoy estamos leyendo a las juventudes y a las infancias, teniendo en cuenta todos los impactos del capitalismo y cómo eso impacta también en los cuerpos y en las subjetividades? En función de eso ¿desde dónde hoy trabajar y asumir procesos de socialización política para los y las jóvenes afectados/as por estos impactos del neoliberalismo económico, político, cultural, educativo, cognitivo? ¿Que significaría entonces construir una subjetividad política en estos tiempos y en estas condiciones? y ¿qué impacto puede tener esa construcción de la mano de la educación popular y de las pedagogías críticas para gestar procesos

de construcción de hegemonías otras? ¿Cuáles creés vos que son los núcleos de conflicto, las tensiones que se pueden reconocer en los procesos de formación y en las dinámicas de educación popular y pedagogías críticas latinoamericanas para estas nuevas generaciones?

Marco Raúl: Son muchas cosas, pero yo quisiera partir de algo básico, al menos para los que venimos de las educaciones populares o de la tradición de la educación popular. El gran asunto es que las opresiones se han ido constituyendo de otra manera y han llegado nuevas lecturas de las mismas y eso no lo podemos dejar de sacar del marco general que, desde mi punto de vista, es lo que está replanteando estas cosas para hablar con muchas más libertad y más tranquilidad de educaciones populares y una educación popular que no pierde su vertiente emancipadora. Hay mucha gente que dice: no, lo que pasa es que ya no son tiempos de los grandes cambios, de las grandes transformaciones. Creo que hoy las educaciones populares nos entregan un marco para comenzar a leer esto. Lo voy a anunciar en general primero y luego voy a mostrar cómo los jóvenes están en el corazón de esos procesos.

De un lado, históricamente, siempre la lucha ha sido enfrentar las opresiones. La opresión en el Jacobinismo y la presión en el Jacobinismo de izquierda o de derecha siempre colocó en lo social el centro. Pero cuando nos tuvimos que revelar, nos rebelamos, promoviendo la igualdad. Entonces ese primer principio de somos socialmente iguales, desde la revolución francesa pasando luego por la americana, luego por la revolución china, por la revolución rusa, por los intentos de construcción de luchas desde el socialismo de América Latina se vio ampliado, y desde mi punto de vista es ahí donde un poco se da *el pantano* de estos tiempos. Se vio ampliado, cuando a la idea de que somos socialmente iguales, se le aparece con mucha fuerza el que somos también humanamente diferentes. Este hecho de humanidad diferente, en donde cada uno de nosotros vive la experiencia de la singularidad, desde su individuación, creo que, por ejemplo, fue llevando a que la educación popular tenga que reelaborar los ámbitos desde los cuales trabaja, porque se da cuenta de que una

persona que no tiene en alguna medida ese ejercicio de individuación, si no es capaz de reconocer su singularidad, le queda muy difícil y por eso se transforman las maneras de la conciencia. La conciencia deja de ser una cosa mental, deja de ser un aspecto intelectual, una cosa del conocimiento para convertirse en un estado del cuerpo: es en el cuerpo donde yo reconozco esa singularidad y claro, me viene atravesado no solo por ser hombre o mujer, si no cuando tengo que enfrentar todas esas maneras de la heterosexualidad como única manera de vivir, cuando tengo que enfrentar que aún en los núcleos más íntimos de las parejas se construye desde esa diferencia. El cuerpo allí adquiere un redescubrimiento: el cuerpo tiene que ser redescubierto para poder o para que me hable a mí de singularidad, que me hable a mí de que somos humanamente diferentes.

Pero inmediatamente que me dicen que somos humanamente diferentes me dicen: pero usted también es culturalmente megadiverso y me dicen que la lucha por la igualdad y por la diferencia de lo humano se libra en los territorios. Por eso esa singularidad nos dice: el primer territorio de disputa son los cuerpos. El cuerpo termina siendo un lugar central, en lo cual yo hago posible mi experiencia de vivir en el mundo. Cuando me descubro en una megadiversidad y en una megadiversidad humana, social, cultural, identitaria, ecoambiental, me doy cuenta de que esa singularidad mía, ese somos humanamente y de diferentes, también explota en una megadiversidad que hace muy difícil construir las formas de organización del pasado. Y nos llevan a la interseccionalidad, como un lugar privilegiado de manifestar la construcción de las opresiones que surgen de las megadiversidades, pero no solo eso. Aparece una cuarta característica de los que somos, ahí nos aparece esa experiencia de romper cuatrocientos años o dos mil quinientos años de antropocentrismo, de racionalismo, de un culturalismo montado sobre la idea esa, de la versión religiosa de que somos los reyes de la creación o la versión biológica de que somos el animal superior en la evolución de las especies. Ahora nos aparece que somos simplemente naturaleza, que no somos más que parte de la naturaleza y que esa relación que hemos construido con ella

nos comienza a mostrar que tal vez somos de las especies más débiles y que tal vez, en un momento de crisis climática, estemos amenazados de desaparecer. Cuando tengo que soy naturaleza, tengo que cambiar la relación con los seres vivos y con los seres vivos de cualquier tipo, de cualquier especie. Cuando me reconozco en esa lucha, encuentro otra manera de ser, y otra manera de relacionarme con la naturaleza y dejar de hacer ese relacionamiento como un extraño, objetivándola, que además fue lo que hizo el positivismo para poder construir su proyecto hegemónico en el conocimiento. Ahí aparece un fenómeno bien importante y es esa capacidad de reconocerse como parte de esa historia de la naturaleza y cuál es mi relación con esas formas vivas. Pero ahí aparece también ese quinto elemento y es que buscamos y construimos libertad. Buscamos y construimos libertad en esas otras cuatro luchas, en la lucha por ser socialmente iguales, por ser humanamente diferentes y diversos, por ser culturalmente megadiversos, por ser unos con la naturaleza y entonces nos aparece otra dimensión de las opresiones: las opresiones se construyen en el momento en que yo niego igualdad, niego singularidad y diferencia, niego megadiversidad, niego la unión con la naturaleza o cuando coarto libertad. Los fenómenos de la juventud nos están invitando a hacer una lectura desde otro lugar. No puede seguir siendo leído en singular, hay muchas juventudes, que se relacionan distinto con el planteamiento de la naturaleza, con la megadiversidad, con la identidad de sí mismos, forjada en esos procesos de individuación, para ver cómo encuentra su singularidad o en los procesos de búsqueda de lo social. Entonces comienza a aparecer una cosa central en el capitalismo de este tiempo y es que el cuerpo se convierte en el instrumento de trabajo.

Por primera vez en la historia de la humanidad, el instrumento de trabajo lo porta el trabajador en su cuerpo; por eso cuando hablamos de los cambios sociometabólicos que se dan en los jóvenes de hoy con el consumo de tecnología, y nos tragamos ese cuento de Pinsky desde 1990 de que ellos eran nativos digitales y que nosotros apenas éramos migrantes digitales y repetimos eso durante 30 años como loros y vino la sindemia y nos dijo: no, esos muchachitos son consumidores de redes sociales y

en los niveles más bajos. Allí se está produciendo un control, dejemos ese encantamiento y una exaltación de ese control tecnológico. Entonces nos aparecen las nuevas zonas de las luchas de las opresiones y por eso el cuerpo de los jóvenes se vuelve un lugar privilegiado para darle lugar a estas formas. Los jóvenes tienen que comenzar a ser leídos no solo en su riqueza y en sus particularidades, si no en la manera en cómo están siendo atravesados para evitar que sean socialmente iguales, para evitar que sean un reconocimiento de lo humanamente diferente, que se les niega el reconocimiento a la multidiversidad en la cual viven, y su relación de unidad con la naturaleza. La libertad queda atravesada por infinidad de prácticas que hacen de los jóvenes simplemente consumidores de este tiempo.

Esto se ve claramente en la película *Parásitos*, la coreana, ganadora del Oscar en el 2020. Muestra cómo las tres familias que se presentan son parásitas, pero la que está en ascenso social a través de sus dos hijos, lo hace a través de la tecnología. Muestra cómo la tecnología envuelve todos esos ámbitos que pudieran ser de libertad. Cuando no hay ética, cuando no hay una regulación que se produzca de otra manera, lo único que puede producir es un tipo de consumo desaforado y el sueño del consumo desaforado. Para eso sirve en alguna medida meternos en esos puntos. Creo que el fenómeno con el que nos estamos encontrando nos exige volver a eso, a lo que muchos pensadores críticos desde el marxismo vienen diciendo y que, por ejemplo, para los maestros va a ser central en nuestras luchas y es que por primera vez en la historia de la humanidad, el instrumento de trabajo lo porta el trabajador y lo porta en su cuerpo; pero se nos olvida que ese cuerpo, está siendo hoy sujetado en lo que pudiera ser la pérdida y el sometimiento a esas cinco opresiones. Entonces aparece el fenómeno de cómo construimos los comunes, para poder enfrentar esas múltiples dominaciones, esos múltiples controles que se dan. Hay que desatar los caminos y esos caminos no se desatan simplemente repitiendo viejos esquemas. Es a raíz de esto que se pone tan de moda el discurso posmoderno, uno ve mucha gente de izquierda repitiendo los discursos modernos de una singularidad que termina en la

exaltación del individuo, y que terminan así haciendo la exaltación de un individuo que el capitalismo ha forjado y que intentamos reproducirlo con discursos bonitos y de múltiples autores que citamos permanentemente. Por eso creo que ahí está la potencia hoy y una de las potencias de las educaciones populares en América Latina. Ésta ha sido para mí parte de la fortaleza de las educaciones populares en estos últimos 20 años. Las educaciones populares nos dimos cuenta de que el problema no solamente era ser de izquierda, si no que había que leer el mundo distinto, con otras comprensiones, con otros entendimientos. Porque las opresiones habían mutado, se habían transformado. Hablar de contrahegemonía no era simplemente ver cuál era el estallido frente al Estado o a los grandes poderes transnacionales, sino que la hegemonía estaba en mí, en las relaciones más cotidianas de pareja, en las relaciones con grupos sociales reconstituimos los elementos de las nuevas opresiones de estos tiempos. Terminamos sometidos en ese juego en los vaivenes de creernos libres porque hacemos una serie de juegos abalorios que en últimas terminan simplemente dejándonos tranquilos y con discursos muy sofisticados, creyendo que estamos ahí. Hay que recuperar a Simón Rodríguez como educador popular para darnos cuenta cómo el viejo ya hace doscientos años enfrentó muchos de estos asuntos que nosotros estamos viendo ahora con las particularidades de su época.

Fernando: Me quedé pensando en esto que estás diciendo, y pienso ¿qué lugar tienen los procesos de socialización política o de formación política en este entramado y con esta caracterización? ¿Cómo pensar la formación política hoy, si es posible pensarla, desde qué lugar?

Marco Raúl: Creo que este fenómeno ha generado una manera distinta de juntarnos, porque hablar de la política es fundamentalmente hablar de la construcción de grupos y de construcción de sociedad. Veníamos acostumbrados a estar solo con los que pensaban muy parecido a nosotros, por eso nuestras izquierdas fueron troskistas o siguen siendo, o maoístas o stalinistas, etcétera, etcétera, infinidad de istas. Cuando este mundo viene y nos coloca frente al ejercicio de la política, nos damos

cuenta de que la política está en la vida cotidiana, con un trípode, en donde nos coloca para resolver en dónde lo vamos a vivir y cómo lo vamos a vivir. El primer trípode es el del concreto de mi práctica, por eso se ha desarrollado con tanta fuerza la sistematización, porque la práctica termina siendo ese lugar en el cual cualquier sujeto construye su vida. También está en el primer ámbito de las educaciones populares. Y es la de la individuación, es tener la capacidad de reconocer que somos frutos de multitud de situaciones conflictivas. Si cada uno pudiera reconstruir su vida se va a dar cuenta de que tiene un montón de rupturas, de caminos, de momentos de negación. Eso está construido en la vida cotidiana. Nos enseñaron a no leer la vida cotidiana, nos enseñaron que hacer política era tomar el Estado, era dirigir el Estado, era dirigir el ejército rojo para que asaltara el palacio de invierno y nos lo creímos. Y ahora nos damos cuenta de que el primer combate fuerte para la socialización política lo tengo que librar conmigo mismo, y ahí viene la individuación en su plenitud, una individuación que nos dice que estos seres que supuestamente hemos manejado y construido este mundo con todos sus bemoles estamos hechos de múltiples conflictos, que para poder llegar hasta donde hemos llegado hoy nos ha tocado transformar las vidas cotidianas. Y eso es lo que hace un profesor hoy, por ejemplo, un maestro de escuela y por eso es tan sabio ese principio freiriano de que la educación no transforma el mundo, la educación transforma a las personas que van a cambiar el mundo. Y esa potencia adquiere un nuevo sentido ahí, en la vida cotidiana. Es la primera socialización, y por eso nos hemos dado cuenta de que somos tan claros ideológicamente, tan ideólogos cuando vamos a la universidad a dar nuestras clases, y todos nos siguen tan brillantes, pero muchas veces nuestra vida cotidiana es un desastre, porque hemos también construido en la izquierda una lucha del brillo personal pero no hemos sido capaces de tramitar los conflictos de nosotros, las disputas que se dan de esas opresiones en el cuerpo.

La primera expresión es esa expresión de la práctica en la vida cotidiana y eso me señala un escenario micro, donde tenemos que cambiar la vida. Pero hay un escenario meso y es la manera cómo yo a partir de esos

procesos de individuación construyó comunidad, y es un asunto de reconocer las juntanzas, con quién me junto. Por eso las pedagogías de la educación popular hoy se proponen para toda la sociedad, se proponen para todas las relaciones. Y esas pedagogías me están diciendo: bueno, venga, libre su lucha en el nivel de la individuación, pero usted tiene un espacio de socialización, usted tiene un espacio de ir a lo público, en esos ámbitos de las educaciones populares, resuelva cómo esa individuación que usted ha gestado y que es capaz de reconocer... Estos días me decía en un ejercicio de individuación un compañero del sur del país, en estas discusiones que teníamos preparando la reunión con la ministra de educación, me decía: es que si yo no reconozco de qué estoy hecho en mi individuación, no soy capaz de construir el sentido social de mis luchas, porque el sentido social de mis luchas no me lo da nada, me lo da la individuación en la manera cómo he construido la subjetividad, y cómo me sigo haciendo en individuaciones conflictivas cada vez mayores. No es una cosa mecánica, pero a medida que me voy encontrando otros diferentes, esos otros diferentes son los que me ayudan a mí a construir esas habilidades sociales con las cuales me comporto en el mundo. Por eso se nos vuelven tan importantes las capacidades en educación. Las capacidades son la especie en mí. Soy parte de esa historia, pero esa historia en mí hoy construida desde múltiples individuaciones, me forja ese segundo momento, que es un momento meso, un momento de encontrarme con otros, de ser sociedad, de luchar ahí, de saber con quién construyo y eso hace que no me junte con cualquiera, así supuestamente tengamos el mismo proyecto y organicemos la vida desde los mismo proyectos. El tercer nivel que también nos muestran esos procesos de los ámbitos de la educación popular es que yo tengo que ir a disputar en lo público, y allí yo disputo un espacio que he ido construyendo y que, vuelvo a decir, es en espiral. Construyo mi práctica que me hace remover montones de cosas, y hace que me encuentre en donde están esos núcleos de mis rebeldías, poder hallar esos núcleos se vuelve fundamental para poder saber con quién me voy a poder juntar. Ese mundo macro me coloca frente a escenarios de organización. También lo decía esta semana por ahí en una

conversación ¿Por qué uno se siente con energías de enfrentarse al Banco Mundial, con el poder del Banco Mundial? Porque ha hecho el trabajo de individuación, ha reconocido el proceso de espacios, espacios meso donde se organizan las luchas pero también ha reconocido un espacio de control y dominación en donde esas partes de las luchas que vivió en la pura esfera de la individuación tiene que trasladarlas a la esfera humana y no puede ser. La maravilla de las educaciones populares es que son como un acordeón, tan usado en el vallenato: cuando lo cierro se me vuelve pequeño pero cuando lo comienzo a abrir me comienza a dar miles de tonalidades. Por eso, las juntanzas de la construcción de la socialización política tienen que ser transformadas radicalmente desde esos nuevos escenarios de los ámbitos de la educación popular y entonces construyo las interseccionalidades pero para construir los comunes. Porque es que yo no me junto con todo el mundo pero también me junto con mucha gente sabiendo que somos diferentes y que en esa diferencia soy capaz de reconocer en el ejercicio intercultural qué es lo que el otro o la otra me enseña. En ese reconocimiento de las otredades aparece realmente el espectro de lo que está conformada mi lucha. En eso hemos avanzado bastante en las pedagogías de la educación popular, porque nos llevan realmente a encontrar esos caminos a través de los cuales somos capaces de librar la lucha con nuestros conflictos de individuación pero también con nuestros conflictos con la socialización y nuestros conflictos de lo público. Para mí personalmente -y lo venimos desarrollando-, no es posible pensar esto sin unas pedagogías del conflicto, sin reconocermé en permanente conflicto, en permanente construcción mía, y en la construcción de todos. Cuando ya lo descubro me siento tranquilo, dejo de darle esa connotación negativa que tiene el conflicto y comienzo a trabajar de otra manera. A propósito de lo que ustedes decían de formación de subjetividad, yo le decía estos días a alguien en una conversación: ¿saben? A mí me está preocupando mucho en este mundo, en este momento, que andamos pensando mucho las alfabetizaciones. Cuando hablamos de alfabetizaciones pensamos en la gente que se nos quedó analfabeta en el lenguaje lectoescritor. Pero ahora estamos hablando del analfabetismo

digital. Yo digo, ¿no será que en las educaciones populares es la hora de inaugurar las alfabetizaciones otra vez, las alfabetizaciones de cómo se construye hoy la negación de la igualdad, la negación de la diferencia y la singularidad, la negación de la megadiversidad, la negación de la unidad con la naturaleza y la negación de la búsqueda de la libertad? Tal vez, le decía a una compañera, Stella Cárdenas, con la que trabajo hace mucho en el eje cafetero y que anda también por los talleres últimos que hemos hecho con los grupos que trabajamos sobre individuación, y decíamos : ¿no será que hay que comenzar a diseñar otro tipo de materiales porque seguimos sobre una matriz muy ilustrada, muy mentalista, una matriz muy construida desde un pensamiento racionalista, y que vamos a tener que construir estas nuevas formas de las alfabetizaciones que pasan por todo mi cuerpo, por todo mi nudo de relaciones y por todos los reconocimientos de los múltiples conflictos que hacen que yo hoy esté hablando de estos temas con ustedes? Viniendo de la familia que vengo, si me dedico a revisar mi ruta de vida, mi ruta vital, me encuentro que yo no debí estar acá, pero tengo que acudir a mi individuación, conocer que soy una hechura de un proceso histórico de interculturalidad profunda y en esa interculturalidad es donde se tejen para mí las nuevas conformaciones de la política y de una política que es capaz de recuperar los tres escenarios: el micro, el meso y el macro. Pero que construye vida con sentido, le da al sujeto que lo hace la producción de una vida con sentido, solo que es conflictiva. Muy tentativamente creo que tenemos que ir a otras alfabetizaciones sobre las opresiones, y la manera cómo se producen ellas en estos tiempos, para comenzar a hablar de otra manera de estas cosas, de estas subjetividades, para hablar de otra manera de subjetividades rebeldes. Esas subjetividades rebeldes no son más que subjetividades que comprenden el tránsito que hemos hecho en la vida para revelarnos y para encontrar las nuevas rebeldías de estos tiempos.

Anahí: Pensaba, con la mirada que nosotros tenemos de la conformación de colectivos de grupos, más allá de esta caracterización que vos hiciste respecto de las izquierdas y las formas de militancia más tradicionales en la izquierda, ¿cómo juega, en términos de este proceso de individuación,

esta necesidad, esta urgencia, lo colectivo? Porque creo que también estos procesos de individuación requieren del reconocimiento de esos colectivos, que son una especie de lugar donde mirarse, un lugar de posibilidad o no. Entonces, cómo ves ese juego de este individuo o este sujeto que tiene que pasar por este proceso de resolución de su conflicto, de su cuerpo, y las nuevas militancias, qué pasa con esos colectivos, este entramado entre sujeto y colectivo respecto de esta individuación, pero también de la conformación de algo que es con otro.

Marco Raúl: Creo que hay que evitar el peligro del solipsismo, y creo que nos lo da en el sentido de lo que he venido hablando, la capacidad de reconocerse al menos en esos tres escenarios: un escenario micro, un escenario meso y un escenario macro. Y que siempre andamos transitando los tres. No es que me encierro en mi soledad y apenas descubra mi subjetividad rebelde saldré al mundo a comérmelo. Eso no existe, es una fantasía.

Anahí: Eso existe con otros.

Marco Raúl: La individuación es el reconocimiento de la historia de otros en mí. Esa es la potencia de la individuación. Cuando trabajamos con maestros, por ejemplo ahora que estamos en un proceso grandísimo en una escuela nacional de sistematización en Planeta Paz, hemos tenido que ir a muchos lugares. Estos días hacía yo un taller con los compañeros del colectivo LGTBIQ+ de Colombia. Cómo iniciamos este proceso de tal manera que sea un proceso de sistematización que les permita a ellos hacer ese ejercicio de individuación y a la vez reconocer cómo se producen sus articulaciones en su historia. Fue una belleza cuando comenzamos a ver un poco y pudieron reconocer de manera conflictiva en qué momento en sus vidas -estamos hablando de dirigentes nacionales e internacionales-, en qué momento hicieron conciencia de la diversidad sexual y qué significó frente al mundo. Eso es siempre colectivo, no es individual.

Con los maestros es muy bonito, porque estábamos en un taller y dijimos vamos a hacer un ejercicio, donde ustedes vienen haciendo unas prácticas que rompen con el modelo del capitalismo, se sienten parte de un movimiento pedagógico colombiano del siglo XXI pero de dónde le salió a usted esa cosa, o sea, en qué momento en su vida se hizo posible que usted saliera de eso. Cuando hacen todo el ejercicio es una ruptura impresionante. Alguien en un proyecto, en un departamento de Colombia, de soberanía alimentaria, descubre que lo han llevado a construir todo el discurso del emprendimiento y se da cuenta que pudo llegar a eso sólo porque sus padres eran campesinos. En la potencia del padre campesino encontró una relación con la naturaleza distinta. Dijo cuándo de pronto se dio cuenta de eso, ya no quiero hacer emprendimiento, lo que quiero es construir un proyecto de educación rural que sea capaz de integrar la soberanía alimentaria. Yo le dije: Es usted el que se me anunció a mí, yo no lo anuncié a usted, simplemente lo que hemos colocado son los mecanismos para que pueda encontrarse con esa individuación. Pero inmediatamente otro le dice: cuando usted se reconoce en su historia social, en el sistema de mediaciones, eso potente de que no hay un mundo intrapsíquico sin mundo extrapsíquico, cuando se reconoce en esa potencia, se da cuenta de algo muy importante y es que el proyecto que le están vendiendo de ser profesor es el del individuo, el individuo profesional que maneja una disciplina, que lleva a los chicos a través de unos pasos, de competencias y de modelos curriculares para que resuelva unas pruebas de Estado, que son los últimos que le van a certificar la calidad. Cuando uno les muestra eso dicen: aquí está el capitalismo haciéndonos el trabajo y lo hace desde el individuo y no nos hemos dado cuenta porque nos niega la individuación, nos niega que somos ya construcción social.

El colectivo siempre ha existido y la individuación es precisamente para reconocer a los otros que, en mis conflictos, fueron capaces de construirme eso tan bello que dice nuestra vicepresidenta, la juntanza. Porque las juntanzas son las nuevas formas de construir lo colectivo, son herederas de esos colectivos políticos, pero traen otra serie de cosas mucho más

culturales, también lo político- ideológico, pero no son solo. Porque la interseccionalidad me va a decir yo me junto con estos y estos no. Por eso la propuesta pedagógica de la educación popular: 1. Diálogo de saberes: para qué, para hacer mis ejercicios de reconocer mi interculturalidad, desde dónde soy y estoy yendo al mundo. 2. Confrontación de saberes: en un mundo de tantos discursos, de tantas cosas, desde nuestras singularidades todos vivimos individuaciones distintas. Yo confronto saberes, confronto los relatos de otros y no tengo que tener miedo a confrontarlos; el conflicto también es parte de construcción del lenguaje y de ayudarme a entender mi mundo, entonces ahí la interculturalidad, que es ese reconocimiento de todo lo que me enriquece, y que me saca de evitar que yo me quede en crearme el cuento de que soy así, porque soy muy inteligente, porque sí tuve privilegios o porque fui rebelde o no. 3. El tercer momento es de negociación cultural. No me basta con saber que soy esta intracultura, sino que yo he tenido que negociar y negociar social y culturalmente con otros para poder hacerme social, y me sigo haciendo social en esa negociación. Pero esa negociación me dice: construyes la transculturalidad, reconoces lo múltiple y lo diverso y sabes cómo eso te llena, te explica. En esa individuación de la que vienes puedes ver las huellas de todo lo que los otros han hecho en ti, en ocasiones sin darte cuenta, y ese es el diálogo de saberes que es reconocerse en todos esos procesos culturales múltiples, pero ¿para qué somos educadores populares? 4. Para construir los comunes, y organizar con quién los construyo. Yo organizo con quien construyo los comunes. Los comunes son interseccionalidad, no venimos del mismo sitio, no somos de la misma tradición, no leímos los mismos autores. Yo, por ejemplo, me siento tan cercano con compañeros de Argentina porque compartimos un montón de cosas y porque terminamos casi como hermanos, en las fiestas, porque hemos ido construyendo los comunes desde unas diversidades y el reconocimiento de eso y que más allá de interesarnos quién sabe más, quién es más inteligente, hemos construido una cofradía, la cofradía de las juntanzas. Y por eso luchamos, y encontramos las interseccionalidades, para decirnos que en esto no estamos de acuerdo pero en esto sí, y ahí eso nos

lleva al quinto punto de la propuesta pedagógica de la educación popular, y es que en esa construcción de los comunes, vamos a construir el proyecto. 5. La educación popular es para transformar el mundo, no es para saber más, no es para el deseo puro de conocer y ¿cómo lo construimos? ¿Cómo hacemos? ¿En qué nos podemos juntar? ¿y qué podemos hacer? Y juntamos locuras y lo hacemos. 6. En qué lugar vamos a cambiar el mundo, así ellos estén en Buenos Aires y yo esté en Colombia, yo me mueva y salga a las orillas del Cauca a encontrarme una semana con grupos indígenas, con grupos afro, con grupos de maestros, pero yo sé que con ellos estoy construyendo lo mismo, en dimensiones distintas, en cuestiones distintas y que cuando nos sentamos a discutir, encontramos esos nexos a través de los cuales estamos transformando el mundo porque son proyectos para construir el mundo. Entonces toda esa vuelta : 1. Diálogo de saberes, 2. Confrontación de saberes, 3. Negociación cultural, 4. Construcción de los comunes, 5. Proyecto para transformar el mundo y volver la práctica donde yo transformo el mundo. y entonces yo ya no pretendo ser el que más sé, el que menos sé. Voy a un montón de gente que con la cual me encuentro para cambiar el mundo, no me interesa tener la línea más correcta, no me interesa ser el más claro ideológicamente, no me interesa que me reconozcan, ni entrar en circuitos de peleas, de egos. No, estoy transformando el mundo y soy feliz transformando el mundo, es decir, que he encontrado la manera de producir vida con sentido y ese es el último aspecto pedagógico del proyecto, cuando soy capaz de juntar esas seis cosas y saber que soy feliz y encontrarme a nosotros y saber que somos felices haciendo eso. Por eso, recuperadas nuestras tradiciones ancestrales, la utopía no está adelante, como me decía el mayor Nelson en la comunidad embera de Rio Sucio, Caldas. Me decía: Compañero, es que adelante es atrás. Cuando reconozco que adelante es atrás vuelvo a reconocerme en mi individuación y en esa individuación me reconozco en todas mis potencias, en todos los conflictos, en cómo he vivido mi vida, cómo yo estoy hecho de todo eso, este cuerpo es un cuerpo del siglo XXI porque tiene el instrumento de trabajo en él y no me lo quita nadie, y no me lo quita nadie porque no estoy dependiendo de un montón de

cosas externas y encuentro que mi vida tiene sentido, y lo hago porque están estos otros allá, en Argentina, o porque están los otros con los que trabajo en México, o porque están los otros con los que nos reímos en el Ecuador y chanceamos todo el día o en Brasil. Y somos la cofradía, que estamos construyendo otra manera de construir las nuevas formas de la política, pero desde una nueva manera de construir subjetividad y de una nueva manera de construir las educaciones populares del siglo XXI.

Fernando: La última pregunta tiene que ver con algo que has dicho antes, pero nos gustaría que puedas ampliar un poco más, y tiene relación con los gobiernos de América Latina y ¿qué roles creés vos que le tocaría jugar a la educación popular y a las pedagogías críticas en los nuevos derroteros diversos políticos de América Latina y el Caribe, no solamente pensado desde los gobiernos progresistas sino también desde cierto fascismo que viene emergiendo y en esa diversidad de formas políticas que también tiene lugar en América Latina en este tiempo?

Marco Raúl: Nosotros hace un año y medio, cuando no pensábamos siquiera en que aquí iba a haber un gobierno progresista, cuando me había gastado la vida tratando de construir proyectos alternativos de múltiples cosas, múltiples proyectos, después de doscientos, doscientos diez años de gobiernos de derecha, nunca pensé que hubiera un gobierno progresista pero seguíamos animándolo, teníamos la ilusión de seguir luchando, porque en últimas era esa vida con sentido que les decía anteriormente. Invitamos a Gilberto Carvalho de Brasil, que fue secretario de Lula mucho tiempo, que viene de la teología de la liberación, y fue luego el Jefe de Casa de Dilma, y lo invitamos a él, a Noel Aguirre, a la compañera de la constituyente de Chile a un foro, y les hacíamos la pregunta: ¿Cuáles son las enseñanzas de ustedes para todos estos dirigentes populares que teníamos en ese momento (unos ciento cincuenta, doscientos dirigentes populares)? Gilberto Carvalho dijo una cosa que me impresionó a mí mucho: yo les quiero decir que en Brasil nuestro gran éxito fue nuestro gran fracaso. Nosotros sacamos 30 millones de brasileños de la pobreza, pero no hicimos educación popular con ellos. Y como

no hicimos educación popular con ellos, llegó Bolsonaro y sus campañas y mientras nosotros prometíamos que íbamos a sacar a otros 30 millones de la pobreza, Bolsonaro les ofreció más consumo. Creo que ahí está una de las claves, porque las educaciones populares cuando van a los gobiernos en muchas ocasiones sufren la cooptación del discurso político tradicional, en donde lo importante es lo político, lo económico, y pareciera que hacíamos educaciones populares cuando trabajábamos con los grupos populares, cuando íbamos a las barriadas pero que lo otro no era educación popular. Entonces apareció un montón de gente que ahora ya era ministro, viceministro, pero se le olvidó que había sido educador popular. Lo estamos viviendo en Colombia. Anoche tuvimos una reunión con la ministra de educación los representantes del movimiento pedagógico, de los movimientos de la educación, un grupito pequeño, doce. Discutíamos nosotros qué pasaba con la política educativa en el país, y la ministra, al final, en un momento de gran sinceridad nos dice: es que hay mucha gente. Y yo le dije: Ministra, ustedes tienen unos caballos de Troya adentro y esos caballos de Troya están construidos por un montón de gente de la derecha que se quedó en este gobierno y sigue repitiendo las cosas, y le decía: el foro nacional de Educación -me llegó ayer la invitación- está hecho en los mismos términos de hace 8 o 10 años en lo que mandaba el Banco Mundial. Esto no puede pasar en un gobierno progresista. Entonces ella me decía: la situación es más delicada, porque si usted habla de los caballos de Troya, yo quiero decirle de gente que lleva 10 meses y no ha pasado nada en las actividades que están haciendo, pero que venían con un discurso de izquierda y no está pasando nada y llevan 8 o 10 meses. Lo descubrí ahora en la Guajira, cuando voy y nunca habían visto funcionarios de los ministerios. Hay un asunto que se vuelve central en todo esto, y a mí me lo enseñó Fernando Cardenal. Tuve la fortuna de ser amigo personal de Fernando. Cuando llega la piñata sandinista, Fernando escribe una carta que recorrió el mundo entre los sectores progresistas, una carta muy pequeña que fue publicada en muchos periódicos del mundo que se llamaba algo así como por qué soy sandinista pero no del frente actual. En la reflexión que él hacía decía: yo puedo

hacer esa diferenciación porque soy educador popular y lo que me da a mí la educación popular es una dimensión ética que juega al poder de otra manera, no es que niegue el poder o lo mire pensando que el poder es esa lepra que se nos pega y que nos hace daño, sino que mantiene la distancia ética para ver en qué momentos los poderes están colocados en función personal, en función del individuo y no de las producciones colectivas. Las educaciones populares tienen que ser un regulador ético de los poderes y ese regulador ético de los poderes es el que nos permite plantear en alguna medida que vamos a los gobiernos a construir el proyecto popular, no el poder del ego mío. Vuelvo a las alfabetizaciones, hay una alfabetización básica que debemos hacer y es la alfabetización de nuestras relaciones con el poder y con los poderes. Por eso la individuación va a tener que trabajar esos asuntos, porque no va a ser posible una nueva ética si no somos capaces de hacer los desaprendizajes del poder y esos caminos del desaprendizaje son una de las cosas que nos va a enseñar la individuación. Encontrar esos lugares en los cuales yo he hecho esas rupturas y los conflictos que han configurado mi identidad, una identidad que es colectiva porque es de la individuación. Allí estoy en condiciones de decir, ¿Qué desaprendí, qué voy a desaprender, qué sigo desaprendiendo? Y en ese sentido nos reconocemos, en ese profundo sentido de la educación popular de que no somos, estamos siendo y estamos siendo como seres en construcción, como seres que vamos a la siguiente individuación porque de pronto no hemos hecho consciente otras, pero en ese ejercicio de individuación yo tengo el control de los colectivos.

Creo que estamos también en una redefinición del rol de las educaciones populares en los gobiernos progresistas. En el evento en México hacía una caracterización de lo que pasaba en todas estas miradas de los distintos gobiernos progresistas, lo que decía la gente intelectualmente clara, de por qué no podían avalar a los gobiernos de izquierda. Estamos en transición y no hemos aprendido a hacer transiciones. Yo siento todavía, en la condiciones de este país, que tenía muchas cosas claras pero tenía muchas prácticas confusas y entonces me toca sentarme a elaborar

colectivamente con otros. Ayer decía una cosa la ministra cuando cerraba: los necesito a ustedes aquí, pero uno de los primeros ejercicios que vamos a tener que hacer es ponernos de acuerdo sobre el neoliberalismo y cómo está presente en las prácticas del ministerio y cómo las vamos a transformar. Es otra tónica totalmente distinta, es que tenemos que transformar las prácticas. En el sentido de la pedagogía de la educación popular tengo la satisfacción cuando llego y hago la propuesta de que produzco vida con sentido pero para transformar, pero vuelvo a la práctica, no abandono la práctica. Creo que era lo que nos proponía la ministra ayer: hagamos una comisión para leer cómo está presente el neoliberalismo en las prácticas del ministerio de educación de Colombia, y cómo vamos a reemplazar esas prácticas por otras que signifiquen distinto. Creo aquí, personalmente, que estamos aprendiendo. Era más fácil tumbar gobiernos con el discurso que construir gobiernos alternativos. Yo lo estoy aprendiendo y estoy dispuesto a aprender muchas cosas ahí, y a discutir con muchos sobre eso, sobre cómo hacemos las transiciones. Las ventajas de los educadores populares es que estamos hecho de mi individuación. A veces me doy cuenta de por qué estoy haciendo ciertas cosas y que estoy atravesado por relaciones que he tenido, amistades que he hecho, parejas que he tenido, compañeros que me han transformado. Pero yo no me daba cuenta, hacerlo me muestra y entonces la utopía es eso, por eso hoy la utopía nuestra tiene tanto de Sumak kawsay o el Suma Qamaña, que es la capacidad de volver a nuestros ancestros para recuperar esos saberes originarios que son capaces de plantearle al modelo de desarrollo capitalista otra lectura, otra manera de vivir, de vivir la vida cotidiana, de vivir esos tres niveles, esos procesos micro, esos procesos meso y esos procesos macro. La importancia es que seamos capaces de colocar esos diferentes niveles en lo que yo llamaría este estado de transición y creo que si nosotros colocáramos el estado de transición, seríamos más humildes, mucho más imperfectos, mucho más generosos en la opinión sobre el otro o la otra, construiríamos los grupos para seguir pensando el cambio y las transiciones. Recupero la frase que me gusta a mi tanto de Gramsci en este tiempo, cuando dice: En los tiempos de crisis, el

viejo mundo no acaba de morir, el mundo nuevo no acaba de nacer, y en ese interregno surgen monstruos que provocan miedo. Entonces aquí estamos, en ese interregno tratando, y un interregno al que hay que ponerle el nombre de transición. Gracias.



Pensamiento accional y prácticas agrietadas en defensa de la vida

Entrevista a Catherine Walsh

Catherine Walsh*

Bruno Hennig**

Andrea Zilbersztain***

Ixkik' Chajal Siwan /Alicia Herrera****

Victor Díaz Esteves*****

- * Intelectual-militante involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social, primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con Paulo Freire) y en los últimos más de 30 años, en América Latina y Ecuador, donde tiene una larga trayectoria de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes. Ex directora del doctorado en Estudios Culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.
- ** Docente investigador. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Maestranda en Ciencias Sociales con especialización en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján- Argentina. Educadora Popular y militante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares histórica (CEIPH) de Argentina. Coordinadora del Bachillerato Popular IMPA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Autora y coautora de diversos libros y artículos sobre las temáticas: Educación Popular, Pedagogías Críticas, Educación de Jóvenes y Adultxs en Argentina y América Latina.
- **** Maya K'iche', Ajk'amalb'e y nieta guerrera del Pueblo Maya en Guatemala. Doctora por la Universidad de Valladolid, España en el Programa de Diversidad y Desarrollo Socioeducativo. Docente e Investigadora para la Universidad de San Carlos de Guatemala, es parte de la Defensa de la Vida. Integra el Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ***** Educador y comunicador popular. Doctor en Educación. Investigador asociado al Centro de Investigación Escolar y Desarrollo, Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigador PAIE/

A continuación se presenta la entrevista a Catherine Walsh, realizada con el fin de profundizar aspectos vinculados del núcleo problematizador N°3 del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas, vinculado a la Defensa de la vida y los derechos como bienes comunes. Se llevó a cabo el 18 de julio de 2023 de manera virtual y participaron de ella Bruno Hennning, Víctor Díaz, Andrea Zilbersztain y Ixkik' Chajal Siwan /Alicia Herrera.

La materialización de este derecho a la vida es ante todo la construcción de un proceso formativo continuo, un repertorio de reivindicaciones por la dignidad humana, una invitación a la reflexión crítica y autocrítica, y sobre todo a la dinamización de múltiples acciones colectivas de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia, que garanticen los derechos humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida, excluidos/as (que significa expulsados/as y recludos/as) y desiguales. El desafío que se nos presenta se orienta a preguntarnos cómo afrontar, desde los distintos ámbitos, el reto histórico-político y pedagógico de crear urdimbres sociales, epistemologías propias respetuosas de la vida digna, de los derechos humanos, de la alteridad, de la diversidad y la diferencia, del reconocimiento de lo otro; entendiendo que seguir legando a cada nueva generación un sofisticado repertorio de tecnologías de deshumanización nos convierte en una sociedad que claudica su propia humanidad.

El abordaje de la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes desde las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas implica un posicionamiento ético político que busca desmontar el modo en que impregnaron en nuestros territorios las ideas del Occidente capitalista respecto del progreso, desarrollo, posesión, acumulación y productividad, y fundamentalmente, la concepción de la vida como utilidad. La vida no es el sujeto individual como centro, sino su coexistencia con el agua, con la

CSIC de la Universidad de la República. Docente del Centro Regional de Profesores, CFE/ANEP, Uruguay. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

madre tierra, con los animales, en una con-vivencia entre todas las formas y modos de vida de la tierra.

Te damos la bienvenida Catherine Walsh, es un placer recibirte en nuestra casa, en el marco del Grupo de Trabajo Educación Popular Y Pedagogías Críticas. Quienes estamos aquí presentes pertenecemos a un subgrupo del GT de CLACSO. Este año, tomamos la decisión de subdividimos en tres núcleos problematizadores, y nuestro núcleo se vincula con la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes. Te escogimos a vos para profundizar sobre estos temas por todo el recorrido teórico y vivencial que tenés al respecto. Las preguntas que hemos elaborado tienen como fin motivar el diálogo y el debate. Comenzamos con la primera pregunta: reconociendo los valiosos aportes que has hecho, ¿cómo piensas que puede ponerse en juego la deconstrucción decolonial en los espacios e intercambios sociales de la vida cotidiana de las personas, como así también en los procesos sociales orientados a la defensa de la vida y de los bienes comunes?

Catherine: Vamos por las preguntas porque hice algunas notas relacionadas a cada una de ellas, pero también me gustaría en el traspaso de la conversación conocer un poco lo que están haciendo ustedes, así armamos una conversa más fluida. Es importante que sepan que ya no estoy en la Universidad. Tengo un nuevo status, que le llamo *desinstitucionalizado*, que fue una decisión política y ética de no seguir en una institución de la que no comparto la perspectiva, la práctica, la política que se está asumiendo. Entonces tengo unos datos también de jubilada, pero sigo trabajando. Esta condición de desinstitucionalizada es una cuestión política importante en estos tiempos y para lo que vamos a conversar. Primero es importante decir que yo no hablo de deconstrucción decolonial. Mi apuesta es por la praxis decolonial y me imagino que hay una conexión con lo que ustedes están planteando. Desde hace mucho tiempo atrás empecé a pensar respecto a este debate muy amplio de la colonialidad, que existe no solamente en América Latina, sino en el mundo hoy. Y en ese sentido he tomado una apuesta, una postura, una perspectiva, en la

cual la cuestión de la praxis es central. No me interesan mucho los planteos teóricos, abstractos o los discursos, tampoco este debate que uno encuentra en YouTube respecto de quiénes son los dueños de lo decolonial. Trato de tomar distancia de todo eso. Mi perspectiva y mi atención aguda en los últimos años ha sido esto de la praxis decolonial arraigada a la defensa de la vida, por eso me encanta la forma en que ustedes están planteando su Grupo de Trabajo.

Vivimos tiempos de violencia, de despojo, de lo que podemos llamar *des-existencia dirigida* a pueblos y comunidades, a territorios, a mujeres, a cuestiones intergeneracionales, etc., pero también la *guerra muerte*, que estamos viviendo de distintas maneras en todo el territorio del Abya Yala. Entonces para mí, la pregunta de ustedes, trae a la conversación la cuestión de los *cómo*, o sea, cómo actuamos, y creo que ahí hay elementos obviamente de pedagogías y apuestas de Educación Popular. Pienso en los *cómo* concretos, o sea, en lo que yo he venido pensando últimamente como el pensamiento accional. Para mí no hay pensamiento si no apunta a una acción. Creo que eso permite apuntar el *pensar-hacer*, pero tal vez más allá. Esta perspectiva y preocupación me ha llevado a pensar mucho en los últimos 15 años, en la cuestión de las grietas, porque yo, como tal vez muchos de ustedes, pasé por toda una formación, hace un montón de años, marxista, tal vez a veces gramsciana y de las izquierdas, en esta visión que nos hace pensar en la totalidad. O sea que tenemos que derrumbar, armar la revolución total. Y para mí, en estos tiempos es imposible pensar en eso, me desmoviliza. Trae mucha desesperanza. Creo que no soy la única que siente eso. Entonces las grietas o las fisuras en el sistema que sí existen y que sí podemos hacer, han sido mi punto central del pensar accionalmente.

He explicado en un montón de lugares cómo llegué a pensar en las grietas: donde yo vivo, aquí en Quito, en un barrio que se llama Huápolo, para subir todos los días a mi casa tengo que subir 125 gradas. Y un día, hace prácticamente 15 años, subiéndolas (y las gradas son de piedra con cemento) encontré una flor saliendo, floreciendo en la grieta. Y nunca

puse atención a las grietas. Mucha gente piensa que éste es un problema y que hay taparlo. Pero cuando vi eso, quedé fascinada. ¿Cómo es posible que crezca? Y luego voy pensando que tal vez el sistema sea así, que hay esas grietas que no podemos ver o no ponemos la atención en eso. Las grietas en cierta forma son una manera de ver las posibilidades al pensar en el sistema. La posibilidad de abrir huecos, fisuras, espacios donde algo distinto puede suceder. Y también dirigiendo esta tensión hacia donde existen esas grietas. Es una forma de reorientar la mirada pero también la acción, a esos espacios. Para mí, esas son las esperanzas pequeñas, tal vez cada vez más pequeñas en estos tiempos de mucha desesperanza. Como Paulo siempre decía, la esperanza viene de la desesperanza. Entonces tenemos que pensar así.

Les cuento un ejemplo concreto: el doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos que dirigí en la Universidad Andina por más de 20 años, y del que ya no formo parte, siempre fue construido contemplado como una grieta. Una grieta en la institución, en lo que podemos llamar la UNI-versidad. La UNI, con letra mayúscula porque sigue pensando desde este pensamiento único, aunque en un momento la Universidad Andina fue la universidad más progresista, podemos decir, de la región Andina. Ha cambiado mucho. Pero pensamos una grieta tanto por sus bases sociales, políticas, epistémicas y existenciales, todas enraizadas en los territorios de donde provenían las y los estudiantes, y sus espacios de vida. Digo eso, con relación a la pregunta, porque creo que es muy importante. No es típico en la universidad, particularmente en un posgrado, en un doctorado, que se piense desde el territorio, desde el espacio, desde la vida, incluyendo la vida cotidiana. Nuestros estudiantes provenían de procesos de movimientos sociales, de movimientos culturales, de movimientos de lucha, de todos los países de la región andina, pero también de Sudamérica, de América Central y de México. Este espacio, desde sus luchas y ámbitos cotidianos traía una serie de perspectivas, de experiencias, de conocimientos. Entonces el doctorado se construyó basado en eso y por eso podemos pensarlo como una grieta, porque no es lo que hace el resto de las universidades. Además el doctorado tenía un

carácter intergeneracional en varios sentidos. Había cinco promociones: los que entraron primero llegaron a ser los abuelos y las abuelas de los que entraron al final, y también había tías y tíos, hermanos y hermanas, etc. El grupo anterior siempre daba la bienvenida al grupo nuevo y siempre acompañaba todo el proceso. Entonces se construía ahí una comunidad intergeneracional que incluía a las niñas. Es interesante decir que en cada promoción no era común que haya niños, solamente había niñas, hijas de las y los estudiantes que siempre venían y no simplemente para incluirse en los espacios de cuidado, si no para participar en las clases. Hacían preguntas a los profesores, tomaban notas.

Esta cuestión también es otra manera de pensar posibilidades de educación distintas cuando tenemos este entrecruce de pensamiento y de ideas entre generaciones. Esto es algo que sabemos que existe en las comunidades pero pocas veces existe en un proceso doctoral en el que se propone construir conocimiento colectivamente apuntando a la acción, a una praxis, como decía Paulo, o también a lo accional, como decía Franz Fanon. Para mí, tanto Paulo Freire como Franz Fanon son dos pedagogos (aunque Fanon no se identificaba como pedagogo) que ofrecen mucho para pensar. Se trata de nuestras praxis, apuntando a la pregunta sobre cómo el sistema que podemos llamar capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno, colonial, etc., logra operar localmente. Pensar en el sistema no como totalidad, sino como un territorio específico en el que se va operando. Es importante introducir este tipo de análisis para pensar en la forma que el sistema capitalista opera localmente, incluyendo la vida cotidiana y sus continuas formas de mutación, de reconfiguración. Pensar en una praxis implica analizar desde la vida cotidiana misma y las luchas en defensa de la vida, implica hablar de una analítica, de una práctica de análisis decolonial, que tal vez tiene algo que ver con la deconstrucción decolonial que ustedes mencionaban, pero para mí es eso. Esta cuestión de pensar ¿cómo desde la vida cotidiana, desde los territorios o espacios de existencia que tenemos vamos analizando lo que está sucediendo en términos de violencia, guerra, muerte, etc.? ¿Cómo actuamos, cómo construimos algo colectivamente? No se trata de pensar

que vamos a cambiar todo el sistema necesariamente, aunque esa sea la gran meta obviamente, si no pensar ¿cómo construimos esas grietas o espacios pequeños donde sí podemos pensar y accionar de otra manera? ¿Cómo podemos ir conectando esas grietas? Eso es lo que estoy entendiendo de los *cómo* de la praxis decolonial.

Cuando pienso en la categoría deconstrucción la pienso como un término más posmoderno, que no es parte de mi vocabulario actual. Además, si la ponemos como verbo, deconstruir, me pregunto: ¿qué estamos deconstruyendo? Tal vez apunta al problema de la totalidad, de ver el sistema como una totalidad, con la idea de que podemos deconstruirlo en su totalidad, además de pensarlo. El dilema para mí es cómo trabajar a pesar del sistema. Este es el dilema real a mi entender. Queremos que el sistema desaparezca, pero en nuestras vidas no va a suceder. Entonces a pesar del sistema, fuera del sistema, en sus márgenes, en sus grietas, podemos mover algo. Eso me da motivación y posibilidad, porque si no quedo desmovilizada. Sabemos que eso fue peor dentro de la pandemia, entonces sigo buscando y creo que mucha gente se conecta con eso de cómo hacer algo y no simplemente dar discursos. Para mí es central pensar la práctica dentro de la universidad, una práctica que agriete la universidad. Escribí un libro que salió en México, que se llama *Agrietando la Universidad*, en el que desarrollo esta perspectiva.

Desde la cultura maya se dice que el tiempo es sagrado, y puede que ni en una hora respondas ni tan siquiera una pregunta para este diálogo y conversación. Es comprender los tiempos en otra dimensión. La academia nos limita a esos parámetros de tiempo de preguntas, cuando en realidad nos podríamos quedar en tan solo una pregunta para profundizar, dialogar y compartir. Cuando hablas de la praxis, de la potencia de lo accional, se pone en evidencia una incoherencia total en la academia, que nos dice cómo hacer las cosas, pero no las hacen, no las viven, no las sienten, no las palpan y esto tiene que ver con la segunda pregunta. ¿Cómo trabajar en donde hay conocimientos, pensamientos ancestrales profundos y significativos que hoy por hoy son los que el mundo clama volver, pero

la misma comunidad, el mismo pueblo niega su esencia en determinado momento? Tal vez los niegan porque se los ha ocultado tanto. ¿Cómo se puede orientar a estos pueblos, a estas comunidades para significar y resignificar la vida desde estos territorios? Porque son los pueblos los que cuidan el secuestro de los ríos, son las comunidades las que cuidan el aire...

Catherine: Creo que lo que estamos enfrentando hoy es una lucha de re-existencia. Sobre esta noción mucha gente ha hablado desde hace siglos atrás. Un compañero y amigo mío, que también hace un montón de años fue mi estudiante en el doctorado y es un artista afrocolombiano llamado Adolfo Albán, habla de ello y apunta la cuestión de dignificar la vida. Creo que frente a toda esta violencia que estamos viviendo, la cuestión de la dignidad va desapareciendo. La gente, por necesidad de sobrevivir o por estar convencida de que el sistema capitalista es la ruta, termina vendiendo sus almas, sus vidas. ¿Y dónde va la dignidad, la dignidad construida colectivamente? Hablo de la reexistencia, porque para mí, y creo que ustedes comparten eso, la vida no es simplemente la de los seres humanos, sino que es de todos los elementos. Es el agua, la montaña, el territorio, la tierra, el viento, las plantas, los animales, los ancestros, ancestras y espíritus, o sea, es todo. Eso es muy importante.

Hace una semana regresé de Holanda, donde estuve tres semanas en una escuela decolonial de verano y estuve con una compañía mayor yucateca, Mariana Aguilar. La conozco hace un montón de años, pero algo que representó dentro de la escuela fue muy importante porque ella dijo que “existir, es resistir”. Puso mucho énfasis en que la vida diaria cotidiana es una manera de resistir, es decir, de seguir en la vida cotidiana. Pelear el derecho de quedarse en el territorio, de reclamar esperanza y memoria ancestral es resistir, es vivir. Desde hace muchos años -más de dos décadas-, he venido acompañando muchos de los procesos indígenas, y quería compartir un ejemplo concreto desde las comunidades ancestrales afrodescendientes que siguen viviendo y luchando en territorios ancestrales. Juan García Salesa, que fue reconocido como el abuelo del

movimiento afro en Ecuador, como el guardián de la memoria colectiva, se autoidentificaba como *obrero* del proceso. Con Juan trabajamos juntos más de 20 años. En esa experiencia hicimos un libro en tres voces que se llamaba *Pensar sembrando, sembrar, pensando con Abuelo Zenón*. Es un abuelo de todas y todos del afro pacífico, un abuelo que no vive físicamente sino espiritualmente, y el libro está escrito en tres letras y tres voces, porque Abuelo Zenón tiene voz.

Con Juan venimos pensando mucho en pedagogías de siembra ancestral, y creo que eso conecta directamente con la pregunta. También tenemos un texto que se llama *Sobre pedagogías y siembras ancestrales*, donde Juan habló de las siembras culturales, de las semillas culturales. El argumento de él es que, en el caso de las comunidades afros, -que es distinto al de los pueblos indígenas- en un momento para los pueblos secuestrados y acá en Abya Ayala de América Latina, los abuelos y las abuelas ponían siembras, semillas de lo cultural, no lo cultural necesariamente de África, sino construido acá. Semillas de los conocimientos, de las memorias y por eso la centralidad del territorio como constructor de saberes. Cuando uno pierde territorio, pierde esas semillas ancestrales que han sido cultivadas, generación por generación, y pierde esos conocimientos. Entonces, lo que hablamos mucho es de cómo sembrar en los territorios ancestrales. Pero también lo pensamos para los espacios urbanos, porque sabemos que hoy muchos de los pueblos tanto indígenas como afros están viviendo en ciudades. Ahí está muchas veces el desfasaje, no me refiero a la ruptura de este largo hilo ancestral, de conocimientos de vida entendida en forma amplia e integral sino a la ruptura de esa cultura con esta vida moderna, individualista, consumista. Juan García empezó en los años setenta a coleccionar los testimonios de los abuelos y abuelas de comunidades ancestrales afros en Ecuador. También recolectó fotografías de él y otros activistas e intelectuales de la comunidad. En el 2002 formamos lo que se llama Fondo Documental Afro- Andino, que es el fondo más grande de América Latina de la memoria colectiva viva de las comunidades afros. Al inicio tenía más de 3000 horas de testimonios y más de 10.000 fotografías, y hoy en día todo eso está clasificado,

digitalizado. Empezó el vuelo la noche del 2017 y fue oficializado en 2018; entonces uno de los encargos que me dejó (porque Juan me dejó muchos encargos) es asegurar que las comunidades utilicen los materiales del Fondo para seguir sembrando pedagógicamente esos saberes ancestrales en defensa de la vida. Hay testimonios fotográficos de los talleres que he venido haciendo desde hace ya dos años atrás con las comunidades ancestrales y en espacios que se llaman Unidades Educativas Guardianes de Saberes, en el territorio ancestral afro, en el Valle de Chota. Aquí hay un ejemplo muy concreto. Utilizamos fotografías. Fotografías, por ejemplo, en las que uno puede ver cómo se construyen las casas. Y a partir de esas fotografías empezamos un diálogo con las maestras y maestros que están aquí en la foto haciendo algo pedagógico, que vean las fotos y a partir de allí ver cómo van reflexionando, conversando sobre eso, recordando no solamente cómo hicieron las casas, sino cómo en los espacios construyen vida alrededor de las casas, una al lado de la otra, comienzan a pensar cómo es la Comunidad.

A partir de formas pedagógicas muy concretas, que proponían trabajar en las comunidades con esta información, construir conversas y escribirlas, se fueron creando insumos para que esas maestras y maestros puedan utilizarlos con los y las estudiantes, utilizando las mismas técnicas en el aula que las que se trabajaron en las comunidades. La propuesta era hacer un *racconto* de esas memorias, recuperar esos conocimientos que están siendo perdidos. Hicimos lo mismo con grupos en la ciudad. La cuestión era cómo identificar esas semillas culturales que existen pero de las que los y las jóvenes, por ejemplo, no tienen idea. Pensar en cómo eran las cosas antes y ver en qué medida es necesario hacerse el tiempo para escucharlas, recuperar las memorias de los abuelos y las abuelas.

La cuestión era también hacer actividades para que eso llegue a ser real en sus vidas. Creo que frente a este olvido o esta separación con esos conocimientos que han existido ancestralmente, la propuesta es ver cómo hacerlos vivos en estos momentos, y buscar la forma de hacerlo dentro de prácticas de aula y fuera del aula, en la Comunidad. Porque sabemos que

las educaciones no están limitadas a los espacios llamados escuelas. Una simple foto, por ejemplo, del río, propicia pasar horas y horas hablando del río, de la vida del río, qué sucede alrededor del río, del agua. Esas experiencias ofrecen una manera de pedagogizar conocimientos, memorias ancestrales, que van hilando la vida que está deshilada muchas veces hoy. Hay mucho más que puedo decir, pero eso da una idea de una cuestión muy concreta que sigo haciendo con esas comunidades, como parte del encargo que Juan me dejó.

La tercera pregunta es la siguiente: Si bien en cierta parte del continente del Abya-Yala existen algunas experiencias, al menos relativamente o autopercebidas progresistas en cuanto a gobiernos, ¿cómo combatir el avance de los discursos de las derechas? ¿Y por qué piensas que tienen en la actualidad tanta receptividad? ¿cómo hacer para que los Estados puedan respetar modelos de vida que son los que han mantenido o cuidado la humanidad para mantenerse en armonía y en equilibrio con el cosmos?

Catherine: Creo que lo que están viviendo en varios países abre un debate grande e importante en estos tiempos. Tengo que decir que yo no pongo mi energía en los Estados, incluyendo los Estados llamados progresistas, y eso viene de una experiencia muy concreta acá en Ecuador. Durante los 10 años, con el *gobierno progresista* de Rafael Correa, aprendí un montón. Desde que recuerdo tengo una perspectiva crítica en relación con los Estados. Pero cuando el inició el Gobierno llamado del Socialismo del siglo XXI acá en Ecuador, junto con Evo en Bolivia, con Chávez en Venezuela, también con Lula en Brasil, pensábamos que tal vez era un momento distinto. Fui invitada a hacer parte como asesora de la Asamblea Constituyente en 2007 y 2008. Y parte de lo que me pidieron fue abrir, ayudar a apoyar la reflexión sobre la noción de un Estado plurinacional, intercultural, sobre los derechos colectivos, tanto indígenas como afros. Pero también apuntaba mucho la reflexión sobre la noción del *Buen Vivir*, *Sumak Kawsay* en quechua y derechos de la naturaleza. La experiencia de la Asamblea Constituyente me dio algo de esperanza

del Estado en este momento, tanto porque su praxis no fue de partidos políticos, sino porque fue una pedagogía desde representantes de movimientos sociales, de distintos sectores de la sociedad. Eran momentos de reflexionar profundamente. Había como doce mesas y cada mesa buscaba textos para leer experiencias de otros países. Pasaban días, semanas debatiendo, reflexionando cosas, entonces yo dije: “bueno, tal vez con esta pedagogía distinta, se pueda construir otra cosa”.

En el momento en que la Constitución fue aprobada, hacia finales de septiembre de 2008, llegó un texto que mostraba que se podían iniciar procesos distintos. Y es interesante porque hicieron una versión pequeña de la Constitución. Yo vi taxistas, gente en la calle, todo mundo con su librito leyéndolo, porque fue de distribución general, y no leyéndolo desde el inicio al final, sino abriendo y leyendo una parte. Entonces dije: “bueno, tal vez tal vez es posible pensar cambios desde el Estado”.

Hacia finales de septiembre pasa la Constitución y al inicio de diciembre Correa aprueba una ley de minería a cielo abierto. O sea, la evidencia de una contradicción directa. Porque se creó una Constitución, la primera en el mundo que nombraba naturaleza o derechos de la naturaleza. La naturaleza entendida como sujeto de derechos, y en menos de tres meses, después hay una ley permitiendo la actividad de minería que no existía antes en Ecuador, una minería a cielo abierto, que es destruir todo. Entonces, ¿qué sucede con los derechos de la naturaleza? ¿qué sucede con la idea de buen vivir? Llegó a ser una contradicción total. Tenemos una Constitución radical lindísima, que no vale para nada frente a las acciones del gobierno progresista. Al mismo tiempo, durante el gobierno progresista de Rafael Correa, cerraron más de 1000 escuelas comunitarias, porque se decía que esas escuelas eran antiguas y necesitábamos escuelas modernas. La educación intercultural bilingüe fue eliminada.

Ecuador fue el único país en el mundo donde la educación intercultural bilingüe fue manejada por la Organización Nacional Indígena, no por el Estado. Es decir, con apoyo del Estado, pero con esta semiautonomía,

que fue muy importante. Muchas escuelas fueron cerradas y algunas quemadas. Y cuando ponemos atención en que la escuela es un lugar de reunión de la comunidad, no es simplemente lo que sucede en las clases, en las aulas, es el espacio comunal. En Ecuador se elimina eso, se construyeron escuelas del *milenio*, súper modernas y muchos niños y niñas en las comunidades dejaron de ir porque quedaban muy lejos, porque se hablaba en español nada más... nada que ver con la realidad vivencial.

Para mí el aprendizaje mayor fue: el Estado no es la ruta. El Estado llamado progresista, desde el inicio de este gobierno en Argentina, permite la militarización hacia las comunidades mapuches desde hace tiempo. Algo de esto también existe en Chile, en el gobierno progresista, en donde criminalizan a las comunidades, en el marco de un gobierno que no es derechista. En el caso de México también pasa algo del estilo con el tren maya, que va a pasar por 1460 km, en 109 comunidades indígenas, destruyendo todo a su paso y generando la provocación de una guerra civil entre campesinos y comunidades zapatistas. Esto está sucediendo desde el gobierno progresista de México, con el apoyo de la agroindustria.

Entonces yo creo que es importante preguntarse, ¿cuál es la diferencia entre un gobierno progresista y un gobierno de la derecha? Los discursos pueden ser distintos, pero en la práctica realmente no hay mucha diferencia. Y las comunidades saben eso. El compañero de Venezuela José Ángel Quintero dice que estamos frente a estados corporativos, es decir, ya no hay estados nacionales, aunque pensemos que sí. Todos los estados son corporativos, tienen intereses transnacionales, no importa si su bandera es de derecha o de izquierda. Aun ante esta realidad, pienso que no debemos dejar de pelear para generar políticas por parte de los estados que den centralidad a la vida y al cuidado de la humanidad. Los estados no van a desaparecer, por lo menos en lo que queda de nuestras vidas, pero la cuestión es entender que el estado no es la ruta del cambio. El cambio viene desde los y las de abajo, no desde arriba. No hay cómo descolonizar el estado, despojarlo de esas prácticas hegemónicas

de poder. Buscamos las grietas para trabajar, pero no desde el Estado, ya que veo que no es desde allí la solución.

Todo lo que hemos conversado en nuestras reuniones del núcleo ha sido muy similar y en la misma línea de lo que vienes planteando. El tema de la cotidianidad, el tema de lo ético político, cómo hacer propuestas desde nuestros lugares, ya sean académicos o académicos militante. Estas fisuras, estas grietas por donde pensar los cambios. En América Latina hay muchos estados que no responden a los pueblos, hay estados que matan, que mutilan la vida de las comunidades. Como educadores y educadoras populares es central pensar en estos temas y que estos temas formen parte de nuestros debates. Pensar en nuestros territorios, porque muchos de nosotros y nosotras tenemos trabajos territoriales en donde van emergiendo estas preguntas, de agrietar. Pensar desde la academia la cuestión del cuidado de la vida y los derechos como bienes comunes es buscar esas grietas y conectar los territorios. Que la Academia vaya a los territorios a pensarse desde esas realidades es romper de alguna manera con esa idea del discurso único. En esta idea que vos traes de la acción, del accionar hay una necesidad de tejer las luchas, las acciones cotidianas desde los territorios.

Catherine: Creo que también he pensado hacia el futuro; una de las preocupaciones muy grandes hoy, y me imagino que para ustedes en sus territorios también, es la cuestión del crecimiento de la violencia narco y particularmente entre las juventudes. Eso trae muchas reflexiones también sobre la cuestión pedagógica, cómo construir otros espacios frente a eso, frente a lo que está sucediendo.

Lo que decidí cuando dejé la Universidad es básicamente trabajar con colectivos que están en proceso de enfrentar realidades y apoyar eso. Estuve en México un par de semanas, en una escuela intercultural bilingüe ubicada en un territorio muy difícil. Hablando con los jóvenes me daban esas semillas de esperanza, de cómo están haciendo algo distinto. Tal vez eso es algo que necesitamos todos y todas, encontrar espacios en donde,

a pesar de todo, la gente está defendiendo la vida y tiene sus formas de hacerlo, porque no hay un manual a seguir. Con mucho gusto podemos seguir conversando, pensando conjuntamente, compartiendo experiencias sobre esto, porque creo que eso es el eje, como ustedes dijeron al inicio, defender la vida hoy frente a la muerte real, física, epistémica, cultural, territorial; tenemos que buscar qué y cómo hacer algo. Para mí repensar cuestiones de pedagogía y de la praxis desde este eje es lo que necesitamos, es central. Me llevo varias preguntas que con el tiempo la vida nos dirá, incluso los cuestionamientos que van de la mano conmigo y el pensar si tenemos que defender la vida o la vida nos defiende a nosotros y a nosotras. Es como para irnos repreguntando. Muchas gracias por sus saberes, me llevo mucho de este tiempo, lecciones aprendidas y gracias a todas y a todos por este esfuerzo.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 5 · Agosto 2023