Sin educación critica no hay movimientos sociales, cuatro perspectivas sobre una relación compleja

Mariateresa Muraca, Università di Verona [1]

Traducción: Loris Viviani

Introducción

Frente a la persistencia de profundas desigualdades e injusticias insoportables en varios ámbitos de la existencia y a nivel global, los movimientos sociales encarnan una esperanza frágil y obstinada, a partir de una posición muchas veces marginal y ocultado. Éstos pueden ser considerados como los profetas de unas posibilidades utópicas del futuro, porque se proyectan en los planos de los posibles horizontes que parecen negados por las condiciones vigentes (Contini,2009). En la conjuntura actual, los movimientos sociales se enfrentan a numerosos desafíos: en primer lugar, se sitúan en un escenario caracterizado por una significativa regresión democrática por el monopolio de la discusión y de las decisiones sobre los problemas vitales por parte de los especialistas [2](Morin,2005). Otro desafío urgente es representado por el crecimiento y la difusión en toda Europa de organizaciones populistas y grupos de extrema derecha, que, como los movimientos sociales, reivindican raíces populares, surgen de la inestabilidad social y se alimentan del deseo de cambio. Así existe una cercanía muy problemática entre los movimientos sociales y otras formaciones, aunque sean caracterizados por un modus operandi y unos objetivos muchas veces opuestos. En el discurso político italiano, por ejemplo, es frecuente la criminalización de cualquier tentativo de repensar la praxis democrática corriente, desde una confusión de base (intencionalmente) equivocada entre formaciones anti-democráticas y movimientos que luchan por una democracia más radical y participativa. La enunciación de distinciones oportunas, por lo tanto, parece una tarea teórica con relevantes consecuencias políticas. En este sentido, un camino muy fecundo a seguir es aquel de explicitar el enlace constitutivo entre educación popular y movimientos sociales. En términos generales, se puede afirmar que sin educación crítica no hay movimientos sociales. Donde las *emociones políticas* son instrumentalizadas (Nussbaum,2014) sin una investigación profunda acerca de las razones de ser de los *hechos sociales*; donde la inquietud para el cambio social no se acompaña a la *inserción* en el mundo y a la asunción de un *compromiso con la historia*; donde el

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cumplimiento de directivas establecidas por otros impide el ejercicio personal del pensamiento; donde no existe una efectiva circularidad entre acción y reflexión, no se puede hablar de movimientos sociales. Sin embargo, la relación entre educación y movimientos sociales es una compleja y es necesario articularla mejor para mostrar las peculiaridades de los movimientos sociales y sustentar sus prácticas. Este artículo busca ofrecer algunas respuestas en relación a esta cuestión, explorando el nexo entre movimientos sociales y educación crítica a partir de cuatro perspectivas interdependientes. En particular, a lo largo de estas páginas, argumentaré que los movimientos sociales pueden ser vistos como contextos de aprendizajes; sujetos educativos y agentes de transformación; laboratorios de descolonización de saberes y espacios generativos de teorías pedagógicas.

Movimientos sociales como contextos de aprendizajes

¿Cómo se caracterizan las prácticas educativas de los movimientos sociales? ¿Cuáles aprendizajes se adquieren a través de la participación? ¿Cuáles son las peculiaridades y los límites de los procesos educativos al interior de los procesos sociales? Estas preguntas fundamentan la primera lectura que quiero proponer y que presenta los movimientos sociales como contextos de aprendizaje.

Las prácticas educativas de los movimientos sociales se pueden realizar tanto a nivel de la educación formal, cuanto a los de la educación informal o no-formal. De hecho, existen movimientos que tienen sus propias escuelas, que están comprometidos con la elaboración de una pedagogía específica – el caso del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra es, en este sentido, emblemático – o que luchan para garantizar el acceso y la mejora de la instrucción. Como evidencian Sara Motta y Ana Esteves (2014), sin embargo, en los movimientos sociales, los procesos de *des-aprendizaje* de las lógicas dominantes y del aprendizaje de *otras* lógicas se desarrollan especialmente a través de micro-prácticas cotidianas, que pueden incluir encuentros, asambleas, movimientos de socialización y narración de experiencias, procesos de asunción de decisiones, organizaciones de campañas, distribución de tareas, desarrollo de estrategias, etc. Se trata de espacios de comprensión crítica del mundo (Gryzbowski, 1987), momentos de *auto-análisis colectiva* en la que se aprende participando, sembrando preguntas, potenciando formas de conflicto no-violento, imaginando junt@s o sol@s muelles propulsores para los cambios esenciales (Dolci,1985). También los procesos educativos no-formales ejercen un papel central al interior de los movimientos sociales. Por ejemplo, Gerard Lutte (2001) insiste mucho en la importancia de la

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

amistad: al origen del compromiso político normalmente no hay un proceso intelectual; más que eso, “es indispensable el impulso afectivo que surge del amor recíproco entre amigos y amigas” (p.287).

Maria da Glória Gohn (2011) subraya algunos aprendizajes que se realizan al interior de los movimientos sociales:

- aprendizajes prácticos : aprender a reunirse; organizar, participar;
- aprendizajes lingüísticos: descifrar temas y problemas y construir un lenguaje común que permita la lectura del mundo;
- aprendizajes simbólicos: reconocer y volver a formular las hetero-representaciones y producir representaciones y auto-representaciones;
- aprendizajes reflexivos: reflexionar sobre la propia práctica, generando saber;
- aprendizajes éticos: a partir de la convivencia con otros y otras, cultivar valores como el compartir, la solidaridad, la escucha recíproca;
- aprendizajes cognitivos y teóricos: aprender nuevos contenidos, conceptos, categorías de análisis que permitan comprender de forma crítica la propia realidad;
- aprendizajes políticos-técnicos: reconocer sus propios interlocutores en la escena pública y aprender a relacionarse con éstos;
- aprendizajes culturales: construir una identidad común y valorizar las diferencias internas.

Los procesos de aprendizaje que se realizan al interior de los movimientos sociales, entonces, remeten a formas de pedagogización de la política y de politicización de la educación, poniendo en cuestión una comprensión restringida y hegemónica de la educación, que separa el saber de la experiencia, la elaboración teórica de las luchas, la clase de la comunidad, la mente del cuerpo, el sujeto consciente del objeto de conocimiento (Motta & Esteves, 2014). La educación que se realiza en los movimientos, por lo tanto, se manifiesta a través de una dinámica interactiva, que envuelve diversos espacios y múltiples sujetos enraizados en la participación en un tejido social más amplio (ibidem).

En Italia, dos de las experiencias históricamente más relevantes en este sentido fueron la escuela de Barbiana y en centro educativo Mirto en Partinico, coordenados respectivamente por don Lorenzo Milani y Danilo Dolci. En éstas, los sujetos educativos problematizaban la neutralidad de la educación que, así, se transformaba en un camino para el conocimiento crítico de la realidad para su transformación.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Llegando a este punto, cada uno atribuyó la culpa a la fatalidad. Es tan confortante leer la historia en términos de fatalidad. Leerla en llave política es más inquietante: las modas se vuelven parte de un diseño bien calculado para que Gianni se quede afuera [de la escuela]. El profesor apolítico se convierte en uno de los 411.000 útiles idiotas que el patrón armó de diario de clase y boletín. Tropas de reserva encargadas de excluir 1.031.000 Gianni por año.

(Scuola di Barbiana, 1967, pp. 67-68)

Preguntábamos a cada persona, en cada familia, miles de familias débiles, aisladas: "¿quiere el agua cara o barata?". Y lentamente se esclarecía como, para estar barata, ésta debía ser agua democrática y no agua de la mafia: para quienes intentaban organizarse con los otros, el agua cooperativa poco a poco se volvía un muelle propulsor para un cambio también estructural, una nueva fuerza que día después día vaciaba el poder del viejo grupo clientelar-mafioso local. Otros valles vecinos se despertaban y otros diques nacían. ¿Pero como la nueva renta habría desarrollado los valores locales conteniendo y filtrando los modelos comerciales sembrados por los medios de comunicación? Se volvían necesarios nuevos estímulos para remover la situación a profundidades mayores. En decenas y decenas de encuentros, donde participaban especialmente mujeres y niños, se identificó un nuevo muelle propulsor: un nuevo Centro educativo. En otra decena de encuentros se pide a niños y niñas, chicos y chicas, jóvenes, asesores de todo tipo, que concibieran ese centro: hasta que éste comienza a cobrar tamaño.

(Dolci,1995,pp. 121-122)

La literatura científica destaca algunas características de los procesos educativos generados por los movimientos sociales:

- la superación de las visiones que vuelven dicotómica la transformación del mundo y la transformación de las personas o que relacionan de forma mecánica la primera a la segunda o la segunda a la primera. El compromiso para cambiar la realidad, de hecho, produce un cambio personal. "Una reestructuración de la personalidad, del sistema de valores, de las relaciones con los demás, de la visión del mundo" (Lutte,2001,p.290). Por otro lado, la transformación de uno mismo siempre está relacionada a la realidad y comprende el mirar y la acción sobre ésta (Ferrando,2011);

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

- el diálogo, el elemento central de la educación problematizadora conceptualizada por Paulo Freire. Para el pensador brasileño, de hecho, nadie educa nadie, ni a un@ mism@, los hombres y las mujeres se educan en comunión con la mediación del mundo (Freire,1987). Dolci (1985) entiende también el proceso educativo como “un potenciamiento de sí mismo recíproco y pluri-direccional”, un “armonizarse para comunicar”, un “participar consciente al desarrollo creativo del mundo”, “una oficina mayéutica donde cadaun@ pueda ser matrona de sí mism@”;
- el reconocimiento y la valorización de la asimetría que, en lugar de entorpecer el diálogo, constituye la premisa fundamental para la emersión de las potencialidades, las necesidades y los deseos, y los pone en juego en la acción de la transformación de la realidad. El feminismo de la diferencia italiano reflexionó mucho sobre la disparidad en la relación entre mujeres e hizo de esto su base para la práctica política de *la confianza*, que se expresa generalmente a través de las relaciones de amistad. “En la relación de confianza una mujer ofrece a su semejante en la medida de lo que ella puede y en la que quiere vivir su existencia” (Libreria delle donne di Milano,1998,p.186). La confianza, entonces, se funda en la apuesta de un sentido libre de la *autoridad*, en el cual la identificación de una mediación externa no quita nada de sí; al contrario, vuelve posibles grandes aspiraciones.

El equilibrio entre el diálogo y la asimetría es muy complejo y define una cuestión pedagógicamente muy relevante, sobre todo porque la asimetría se puede cristalizar en posiciones jerárquicas fijas, en vez de circular en relaciones de autoridad donde la mediación se encuentre constantemente renovada (Tommasi,1995). Freire se detiene sobre el riesgo de que l@s que se afirman como líderes adopten instrumentos propios de la educación bancaria, considerando l@s demás como puras incidencias de su acción política o como vasos vacíos para llenarlos de eslóganes, asumiendo así una actitud dogmática y autoritaria. De hecho, en los movimientos sociales también se pueden encontrar marcas de autoritarismo, cada vez que, por ejemplo, “las personas y los grupos incorporan la expectativa de que el jefe tenga que determinar lo que los subalternos deben ejecutar. Y cuando alguien dispuesto a mandar encuentra otro dispuesto a someterse” (Fleuri,2009,p.1972).

Pero, en general, los movimientos sociales, aunque contribuyendo a la de-construcción de las subjetividades, relaciones sociales y puntos de vista dominantes sobre el mundo y para elaborar alternativas, pueden mantener varias formas de

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

desigualdad ligadas al género, la edad, la clase, la etnia y en relación a ámbitos como la estructura de la organización, la gestión de los recursos, los procesos de toma de decisiones, etc (Motta & Esteves,2014). Para desvelar y superar esas desigualdades, la imposición del silencio del cuerpo, de la palabra, de la voluntad, es importante valorizar las divergencias y los conflictos que se expresan al interior del movimiento; dar voz y visibilidad a los sujetos a los que generalmente son negadas; especialmente, reflexionar colectiva y permanentemente sobre sus propias prácticas.

Movimientos sociales como sujetos educativos y agentes de transformación

La segunda perspectiva de análisis conduce a la interrogación de la función educativa de los movimientos sociales en relación a la sociedad en la cual se sitúan y que pretenden transformar. ¿Cuál es la relación entre educación y cambio social? ¿Quiénes son los protagonistas de los proceso de transformación social? ¿Cuál es la dinámica de transformación que los movimientos sociales vuelven viable?

En la pedagogía popular se reconoce a los oprimidos y oprimidas un papel central en la transformación de la realidad. De hecho, en cuanto l@s opresores/as tienden a mantener el sistema injusto que garantiza sus privilegios, l@s oprimid@s , sufriendo la opresión y sus efectos, pueden comprender la necesidad de luchar para superarla (Freire, 1987).

El rechazo de la identificación como el punto de vista del poder para la observación y la modificación de la realidad marca un importante punto de convergencia entre la pedagogía freireiana y el feminismo. Muraro (1995), de hecho, evidencia que el poder no tiene toda la lucidez que se le atribuye, siendo preocupado justo con su propia manutención e incremento, “en cuanto ocurre que la impotencia tiene de su lado armas simbólicas que le permiten ver, recordar y entender […], la impotencia no es simbólicamente desarmada es más bien iluminarte” (p.126).

La confianza que la pedagogía popular otorga a l@s oprimid@s no es, sin embargo, ingenua, sino que asume una doble conciencia: por un lado, tener experiencia de una concreta situación de opresión no implica necesariamente entenderla; ni la comprensión se traduce automáticamente en la asunción de un compromiso para la transformación de la realidad. Este compromiso, de hecho, es frecuentemente muy trabajos y exige una constante participación personal. Por otro lado, toda opresión se mantiene no solo gracias a l@s opresores/as, sino también gracias a l@s

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

oprimid@s . Según Freire (1987), de hecho, l@s oprimid@s guardan la sombra del/de la opresor/a, introyectan la ideología dominante e identifican en l@s opresores/as su modelo de humanidad. El miedo a la libertad, o sea, el miedo a sustituir la sombra del/de la opresor/a con los contenidos de su propia autonomía y responsabilidad, conduce l@s oprimid@s a quedar vinculados a la situación de opresión, en el tentativo de superar su condición de desventaja (ibidem).

Para entender los mecanismos de manutención de la opresión es útil también hacer referencia al concepto de hegemonía elaborado por Antonio Gramsci (2012) para explicar el "Consenso 'espontáneo' otorgado por las grandes masas de la población a la dirección atribuida por el grupo fundamentalmente dominante, consenso que nace 'históricamente' del prestigio (y entonces de la confianza) debido a la posición y a la función del grupo dominante en el mundo de la producción" (p.57). La hegemonía significa, entonces, identifica una condición social en la cual todos los aspectos de la realidad social están dominados o sometidos a las ventajas de una sola clase, siendo producidos y difundidos entre las personas a través de una acción de condicionamiento y de conquista de consenso, de la cual son responsables principalmente las instituciones de la sociedad civil. La ley, la religión, los medios de comunicación de masa, la escuela, y por lo tanto éstos no son neutros, sino que legitiman la hegemonía existente, por la cual son, a su vez, sustentadas (ibidem). Para Gramsci, sin embargo, la hegemonía tiene una naturaleza dinámica, se encuentra inacabada y selectiva, y más allá de eso, existen momentos en los que el sistema entero sufre una crisis. Por lo tanto la hegemonía puede ser re-negociada, renovada y recreada según formas que resultan muy eficaces en algunos momentos determinados (Mayo,2008). La dimensión pedagógica – que es central en la conservación de la hegemonía se expresa en el aprendizaje de las formas de vida, relaciones sociales y subjetividades hegemónicas – entonces se manifiesta también en el des-aprendizaje de relaciones y prácticas dominantes, y en el aprendizaje de nuevas prácticas (Motta & Esteves,2014).

En relación a estas reflexiones, queremos esclarecer que la opresión es un concepto complejo y que no se fundamente únicamente en el eje de la clase. El proprio Freire, desde sus primeros escritos, valoriza el papel de los campesinos pobres del Nordeste [brasileño n.d.t.] y, gracias también a las observaciones de sus interlocutoras feministas, pasa a reconocer con más fuerza la polifonía de las voces y de las diversas expresiones de la dominación (Mayo,2008). De facto, las intelectuales feministas insistieron mucho en la necesidad de considerar la posibilidad de simultaneas y contradictorias posiciones de dominación (Weiler,1991;

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bell Hooks,1994) y cuestionaron la propia noción de opresión. Por ejemplo, Maria Giovanna Piano (2006) mostró los riesgos de una obsesión por la conciencia, que, después de la percepción de lo negativo, le permanece atada, vinculando a éste cada representación de sí mismo y transformándolo en un principio único de identificación y de calidad existencial capaz de homologar sujetos diferentes. De toda forma, hoy existe una convergencia bastante difundida cerca de la necesidad de considerar las intersecciones entre clase, sexo-género, raza-etnia-cultura en los sistemas de dominación.

Aquí es importante especificar que el cambio social, aunque sea implicando un compromiso en primera persona, no puede ser producido a través de los esfuerzos individuales. En la Pedagogía de la Esperanza, Freire retoma un elemento fundamental de su filosofía de la educación: la concepción de la historia como posibilidad y el rechazo de posiciones mecanicistas, reductivas, tanto del *fatalismo liberador*– que entiende la conciencia como puro reflejo de la objetividad material – cuanto el *subjetivismo idealista*– que atribuye a la conciencia un poder determinante sobre la realidad completa. En este sentido, la educación liberadora no puede, solita, garantizar el cambio social. Sino que puede favorecer un conocimiento crítico, problematizante y demistificante de la realidad, desvelando su carácter histórico dinámico y promoviendo un cambio por parte de hombres y mujeres, seres en devenir e inacabados (Freire,2003).

La concientización es un término central de la concepción freireiana de la transformación social. Celso Beisiegel (2010) argumenta, de hecho, que, desde su primera fase de la elaboración teórica, Freire considera la educación como un proceso de concientización y reconoce la centralidad del tema del compromiso de hombres y mujeres con su realidad. A pesar de haber sido frecuentemente desentendida e interpretada en términos subjetivos o psicológicos, la concientización no indica una simple toma de conciencia, de la cual derivaría mecánicamente el cambio social. Al contrario, implica una superación de la esfera espontánea de la percepción de la realidad y la inserción crítica en la historia, que no se puede realizar sino en una dinámica de acción – reflexión. De hecho, solamente la formación y el desarrollo de una conciencia capaz de aprender críticamente la realidad vuelven posible la acción creadora de los seres humanos en el mundo – a través de la cual se expresa su plena humanidad; sin embargo, la formación y el desarrollo de esta conciencia dependen del enraizamiento de los seres humanos en la propia realidad y de un creciente compromiso con ésta (ibidem).

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Peter Mayo (2008), en este sentido, interpreta la concientización como la formulación pedagógica de la noción marxista de *praxis* y explica que, para la transformación socio-política, es fundamental que se articule la acción social, realizada junto con un movimiento o con una unión estable y duradera de los movimientos. Los movimientos sociales, entonces, constituyen “El más amplio contexto general en el cual puede actuar con eficacia las iniciativas educativas de la transformación social (ibidem,2008,p.85).

Los movimientos sociales como laboratorios de descolonización de saberes

Para abordar la tercera perspectiva, que identifica los movimientos sociales como laboratorios de descolonización de los saberes, es antes necesario examinar el concepto de colonialidad. Se trata de una categoría clave del pensamiento decolonial, una corriente de renovación crítica y utópica de las ciencias sociales nacida en América Latina en los años noventa, a partir de la reflexión de un grupo de intelectuales reunid@s en el colectivo modernidad/colonialidad (Ballestrin,2013).

De acuerdo con Aníbal Quijano (2000), la colonialidad es el modelo de poder que se afirmó a partir de la conquista de América y que se estructuró alrededor de dos elementos: la naturalización de la idea de raza, una estructura biológica supuestamente distinta que sitúa algun@s en una situación de inferioridad natural en relación a otr@s ; y la articulación de las formas históricas de control del trabajo alrededor del capital y del mercado mundial, a través de la difusión del capitalismo. La colonialidad del poder, entonces, designa un sistema de dominación social basado en la explotación capitalista del trabajo y legitimado por una clasificación racial de la población mundial, que coloca el hombre blanco europeo (o europeizado) en la cumbre de la jerarquía racial, seguido por los mestizos y, al final, por indígenas y negros (Walsh,2009).

Según Walter Mignolo (2002), uno de los méritos principales de Quijano es el de haber identificado la colonialidad como lado obscuro de la modernidad, su dimensión central y constitutiva, y de haber ubicado la emergencia del sistema del mundo moderno-colonial en la afirmación del circuito comercial atlántico. De esta forma, el autor (ibidem) explicita las peculiaridades de la *colonialidad* en relación al *colonialismo*, en cuanto dominación política y económica de un pueblo o de una nación sobre otro:

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

El concepto de “colonialismo” considera la colonialidad como derivada de la modernidad. En esta línea de pensamiento, la modernidad se concibe y, después, surge el colonialismo. De otro lado, el periodo colonial implica que, en las Américas, el colonialismo acabó en el primer cuadro del siglo XIX. Sin duda, la colonialidad entiende que la colonialidad es anterior a la modernidad, que es un elemento constitutivo de la misma. E, por consecuencia, continuamos viviendo bajo el mismo régimen. La colonialidad actual podría ser considerada el lado oculto de la pos-modernidad y, en este sentido, la pos-colonialidad se entendería como transformación de la colonialidad en colonialidad global, de la misma manera en que la pos-modernidad designa la transformación de la modernidad en nuevas formas de globalización. […] Resumiendo, el colonialismo sale de la escena después de la primera ola de decolonializaciones (en los Estados Unidos, Haití y los países latinoamericanos) y de la segunda ola (India, Argelia, Nigeria, etc), ya que la colonialidad continúa viva y fuerte en la actual estructura global (p.65).

Siguiendo estas reflexiones, Catherine Walsh (2013) propone el uso de la categoría *decolonial* para indicar, en contra de la persistencia de los modelos y de las marcas coloniales, un camino de lucha permanente, en la que se pueden encontrar posiciones, horizontes, construcciones alternativas, proyectos de resistencia, transgresión y creación.

La colonialidad atraviesa todos los ámbitos de la existencia, aunque su acción pueda ser entendida a partir de algunas áreas principales (Walsh,2009). Por ejemplo, la colonialidad del ser se ejercita a través de la ubicación a un nivel inferior, subalterno, deshumanizado, poniendo en duda el valor humano, la razón y las facultades cognitivas de los sujetos colonizados (Maldonado-Torres,2007). La *colonialidad cosmogónica* se funda en la división binaria entre naturaleza y sociedad y en la consecuente eliminación de los componentes mágico-espirituales sobre los que se funda la esfera social y los sistemas integrales de vida (Walsh,2009). Maria Lugones (2010) argumenta que la jerarquía binaria entre lo humano y lo no humano constituyó la dicotomía central de la modernidad colonial. Sobre esta base, el hombre europeo, blanco y burgués fue asumido como ideal de civilización y expresión de plena humanidad. En referencia a éste, las mujeres blancas fueron identificadas como la inversión humana de los hombres; los hombres colonizados como no-humanos, porqué no-hombres; las mujeres colonizadas como no-humanas, porqué no no-hombres. En la lectura propuesta por Lugones (2008), por lo tanto, el género – en cuanto sistema binario de separación de los seres humanos en hombres y mujeres en base a trazos biológicos, asociado a

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la heteronormatividad – es una construcción colonial, sobre base racial y ficticia, como una categoría de la raza. De esta manera, la autora matiza y vuelve complejo el concepto de colonialidad desde un punto de vista feminista, introduciendo la noción de *colonialidad de género* para entender la intersección género-clase-raza como una construcción central del sistema de poder en el mundo capitalista.

La categoría de *colonialidad del saber* es particularmente importante en el pensamiento decolonial. Ésta identifica la imposición del eurocentrismo como una orden exclusiva de pensamiento; la exclusión de otras racionalidades epistemológicas y otros saberes (Quijano,2000); la penetración de la colonialidad en las perspectivas epistemológicas, académicas y disciplinarias (Walsh,2009). Según Quijano (2000), la represión de las formas de producción del conocimiento de l@s colonizad@s , de sus sistemas de sentido, de su universo simbólico y de sus formas de expresión fue la forma más profunda y duradera de violencia en contra de los pueblos indígenas, especialmente de América y de África. L@as colonizad@s fueron obligad@s a aprender la cultura de l@s dominador@s en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación. A largo plazo, eso implicó la colonización de las perspectivas cognitivas, del imaginario y del universo de las relaciones ínter-subjetivas. A través del mito de la civilización, como trayectoria humana, que comienza desde un estado de naturaleza y culmina con Europa, la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencia y productos exclusivamente europeos. Más allá de esto, las relaciones ínter-subjetivas y culturales entre Europa – especialmente Europa Occidental – y el resto del mundo no fueron codificadas como diferencias históricas, sino a través de la naturalización de categorías como Oriente – Occidente, primitivo – civilizado, mágico – científico, irracional – racional, tradicional – moderno.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) define el pensamiento moderno-occidental como un pensamiento abismal, en la medida que establece divisiones radicales, de modo que los saberes que se quedan “al otro lado de la línea” – los saberes populares, femeninos, rurales, indígenas, etc – desaparecen de la realidad, se vuelven inexistentes y son expulsos también de lo que es legitimado como conocimiento alternativo al interior del universo simbólico dominante. La categoría de Oriente, de hecho, es la única con dignidad suficiente para ser el Otro, aunque inferior por definición Por otro lado, l@s indi@s y l@s negr@s son asociad@s a los saberes inconmensurables e incomprensibles: creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas y subjetivas. La negación epistemológica, entonces, se articula con una negación ontológica (ibidem).

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

En este cuadro, las prácticas pedagógicas descoloniales son aquellas que *desnortizan* la razón única de la modernidad occidental, que se esfuerzan de transgredir la negación ontológico-existencial, epistémica y cosmogónico-espiritual, que piensan *a partir de* y *con* genealogías, racionalidades, saberes, sistemas de civilización y de vida radicalmente *otros*(Walsh,2013). Estas pedagogías son producidas en contextos de marginalización y lucha. Las luchas sociales, de hecho, constituyen el escenario pedagógico por excelencia donde l@s participantes ejercen sus pedagogías de *des-aprendizaje*, *re-aprendizaje* y *aprendizaje*(ibidem).

En particular, la vocación decolonial-pedagógica de los movimientos sociales se articula en dos momentos: 1) uno de-constructivo de las pedagogías dominantes, que se basan en el silenciamiento epistemológico y en la negación ontológica de todo lo que no encaja en la monológica y violenta geopolítica del conocimiento capitalista-colonial y en su sujeto conscientemente individualizado, europeizado, masculinizado y racionalmente capaz de controlar emociones y deseos (Motta & Esteves,2014). 2) El otro constructivo de las alternativas que emergen de las comunidades y de los sujetos que exprimen saberes encarnados, orales populares, espirituales, locales y otras formas de relacionarse con el yo, la tierra, el/la otr@, el cosmos (ibidem). La construcción de alternativas es una práctica de larga duración, que implica la movilización de todos los recursos intelectuales posibles, tanto para avanzar en el análisis y en la comprensión, cuanto para dar impulso a las acciones de cambio (Walsh,2013).

Un ejemplo del encuentro entre pedagógico y decolonial en la práctica de los movimientos sociales es individuado por Walsh (ibidem) en la memoria colectiva. La referencia específica de la autora es en el uso de la memoria colectiva hecha por los movimientos afro-descendientes del Pacífico Ecuatorial, afectado por las complicidades construidas por narcos, intereses capitalistas y minerarios, y en la indiferencia del Estado.

Recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva sobre territorio y derechos ancestrales, haciendo de esta recuperación, reconstrucción y re-vivencia procesos pedagógicos colectivos, permitió consolidar comprensiones sobre resistencia-existencia frente al vasto horizonte colonial y relacionarlas con el momento actual. Contribuyó también para restablecer y reforzar relaciones de aprendizaje intergeneracional y, a su vez, de generar reflexiones sobre caminos pedagógicos- prácticos para construirse y seguir adelante. Escribir esta memoria colectiva, esto es, colocar en palabras las memorias y las enseñanzas que vienen

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de la tradición oras para ser utilizadas […] fue una componente clave en la pedagogización afro-decolonial. […] El propósito […] es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio, de donde todavía confluyen saberes, cosmovisiones, espiritualidades y el bienestar colectivo (pp.64-65).

Movimientos sociales como espacios generativos de teorías pedagógicas

A partir de las reflexiones expuestas hasta el momento, es posible formular una última significativa pregunta: ¿en su realidad de contextos donde se viven junt@s procesos multi-dimensionales, problematizantes y siempre inacabados de aprendizajes; en su interlocución conflictiva y transformadora con la sociedad; en su lucha decolonial finalizada a la transgresión y a la superación de los dispositivos coloniales que a través todas las esferas de la existencia, los movimientos sociales se pueden volver lugares de teorización y más especificadamente de teorización pedagógica?

Ciertamente esta pregunta supone la disponibilidad para la puesta en cuestión del paradigma dominante de la elaboración del pensamiento que decreta la superioridad de la teoría sobre la práctica, que debe ser 'modelada' a través de la aplicación de la primera. La subversión de este paradigma encuentra en el feminismo un punto de referencia esencial. De acuerdo con Anna Maria Piussi (2011), de hecho, para el feminismo la teoría es la mediación conceptual que permite nominar las prácticas del movimiento político de las mujeres.

La educación popular de inspiración freireiana ofrece un ejemplo emblemático para explorar el papel de los movimientos sociales como espacios generativos de las teorías pedagógicas. La pedagogía freireiana se configura pues como una pedagogía de movimiento, en el sentido que es generada, problematizada y reformulada a partir de las prácticas de los movimientos sociales (Streck,2009). El testimonio de esta característica se encuentra, antes que nada, en la trayectoria existencial de Freire, ligada de forma íntima con su elaboración teórica (Freire,2003). Su concepción político-pedagógica puede ser adecuadamente entendida solo en relación con los movimientos sociales en los cuales el pensador brasileño se implicó y la realidad de la participación popular en que estos se insertaban.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

En particular, Danilo Streck (2009) identifica tres grandes momentos de construcción de la obra de Freire, a partir de su relación con los movimientos sociales: “la emersión de lo popular en América latina”, “la universalización de la obra freireiana” y “el compromiso por la democratización y los derechos humanos en su país”. La primera fase se refiere a las décadas de los ’50 y ’60 y, en particular, a los años inmediatamente precedentes al golpe de 1964. En este periodo, en América latina, los gobiernos populistas incentivaban la inclusión de las masas populares en la sociedad que hasta aquel momento las tenía excluidas, favoreciendo formas de movilización popular, que – si bien que orientadas funcionalmente a la realización de reformas de modernización, a la promoción del progreso económico y al mantenimiento de los intereses de poder – acabaron abriendo espacios de participación imprevistos (ibidem). Carlos Brandão y Raiane Assumpção (2009) esclarecieron que, más allá de la política de los gobiernos populistas y de la constitución de nuevas formas de organización de las clases populares, otro elemento fundamental para la emergencia histórica de la educación popular es la constitución de grupos de intelectuales militantes relacionad@s con el mundo estudiantil, universitario, religioso y de los partidos. En este sentido la educación popular nace como un movimiento de educadores/as comprometid@s en la realización de un trabajo político junto a las clases populares a través de la educación (ibidem). Los movimientos socio-educativos en estos años están muy ligados a la acción gubernamental. L@s autores/as señalan numerosas iniciativas pero es sobre todo el Movimiento de la Cultura Popular (MPA) en el que Freire se implica más, como co-fundador y coordinador de la División de la Educación, antes, y después de la División de la Investigación y del proyecto de Educación de Adultos. El objetivo principal del MPA es aquel de democratizar el saber y la cultura y favorecer el acceso a la educación a través de un trabajo pedagógico *con* y *para* las clases populares (Araújo,2005). Estas iniciativas político-pedagógicas tienen como objetivo el de revolucionar los modelos tradicionales y hegemónicos de los programas educativos dirigidos “a los sectores menos aventajados de la sociedad” que, conformados en una lógica compensatoria, reafirman de hecho su subordinación (Brandão & Assumpção, 2009). La utopía que las anima es hacer saltar y sistematizar, en fuerte colaboración con las clases populares y en los espacios de su organización, un saber enraizado en la cultura del pueblo, en un proceso que empieza desde abajo, que transforme totalmente el proyecto educativo y, en síntesis, de la propia sociedad (ibidem).

Por la primera vez surge la propuesta de una educación que es popular no porque

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

su trabajo se dirige a obreros y campesinos excluidos de forma prematura de las escuela, sino porque lo que ésta “enseña” se vincula orgánicamente a la posibilidad de creación de un saber popular, por medio de la conquista de una educación de clase, instrumento de una nueva hegemonía (ibidem,p.32).

Freire, que en esos tiempos es el directos del Servicio de Extensión Cultural (SESC) de la Universidad de Pernambuco, es invitado por el Gobierno de Rio Grande do Norte para realizar una campaña de alfabetización de l@s adult@s, financiada por la Alianza para el Progreso, un contradictorio programa de ayudas financieras promovido por los Estados Unidos. De esta oferta comienza la histórica experiencia de Angicos, donde el método Freire de alfabetización-conscientización es utilizado sistemáticamente por primera vez, permitiendo la alfabetización en tiempo récord de 300 adult@s , obreros, amas de casa, lavanderas, artesanos. Después de este éxito, el gobierno nacional encarga Freire de la coordinación del Plan Nacional de Alfabetización. Sin embargo, los sueños, las transformaciones, las formas de participación inéditas que se vivieron en aquellos años fueron bruscamente interrumpidos por el golpe de estado de 1964, que, deponiendo el gobierno de João Goulart, dio inicio a 20 años de dictadura militar en Brasil (Vittoria,2011).

Sin embargo, la sufrida experiencia del exilio – al cual Freire es obligado junto a much@s otr@s brasileñ@s por su compromiso ‘subversivo’ al servicio del pueblo – a través de formas no previstas por la violencia que reafirmó el orden constituido, se vuelve una condición de posibilidad no solo a nivel de radicalización y profundización teórica de su pensamiento, sino también por su universalización (Streck,2009). En los años del exilio y, especialmente, gracias al trabajo en el Consejo Mundial de las Iglesias, Freire vive y viaja en diversos países, renovando y re-elaborando su perspectiva político-pedagógica, a la luz de los desafíos actuales de los contextos “prestados” y de la discusión con intelectuales y movimientos sociales de los cinco continentes: movimientos por la independencia de las ex-colonias portuguesas en África; comunidades de migrantes en Francia y Suiza; movimientos obreros en Italia; movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos (Freire,2003). En ‘Pedagogía de la Esperanza’, por ejemplo, Freire explicita la influencia que tuvieron las críticas de pensadoras feministas en relación al uso del masculino ‘neutro’ en sus escritos, sobre su comprensión del papel de la transformación del lenguaje en la transformación del mundo, motivando así el uso conjunto de femenino y masculino que empieza a adoptar en sus últimas obras, La influencia de las reflexiones y de las prácticas feministas se expresa también en la complejización y la creciente de-esencialización del concepto de opresión,

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

entendido cada vez más como un conjunto de múltiples y controversias posiciones de dominación (Weiler, 1991; Bell Hooks, 1994;). De forma parecida, en la última parte de la producción freireiana, se registra una sensibilidad más profunda respecto a la dimensión étnico-cultural de las dimensiones de dominación, denunciada con mucha fuerza en la escena internacional por el movimiento negro y por los movimientos por los derechos civiles (Mayo,2008).

Como señala Streck (2009), la pedagogía de Freire se configura como una pedagogía de movimiento también en un sentido profundamente existencial: es una pedagogía que nace desde desplazamientos, cruces, salidas, retornos y tráficos de ideas. En 1979, con la amnistía posibilitada por la re-apertura democrática, Freire vuelve a Brasil y retoma su compromiso por la democratización y los derechos humanos (ibidem). Por más o menos dos años dirige la Secretaria de Educación de São Paulo, durante el gobierno de Luiza Erundina del Partido de los Trabajadores – que también contribuyó a crear. Las transformaciones que inicia a favor de la escuela pública se basan en cuatro áreas de acción: la democratización del acceso a la escuela, la mejoría de la calidad de la educación, la democratización de la gestión de las escuelas municipales, la promoción de un movimiento de alfabetización de jóvenes y adultos (MOVA-SP), que luego inspiró iniciativas parecidas en otras ciudades (Torres, O' Cadiz, Wong, 2002).

Los años '80 se caracterizan por una renovada efervescencia de los movimientos sociales, después de casi dos décadas de clandestinidad, resistencia y un trabajo silencioso político-educativo llevado adelante por las organizaciones de la izquierda de base y especialmente por la Iglesia progresista de la Teología de la Liberación, que influencia – y es influenciada por – Freire. Los movimientos sociales emergen de nueva en la escena brasileña, con mucha más autonomía en relación al poder estatal. Como testimonio de la profunda confianza que Freire tiene en los movimientos sociales como agentes de transformaciones políticas y educativas, much@s comentadores/as citan la última entrevista concedida por el pensador brasileño pocos días antes de morir, cuando, a propósito de una marcha realizada por el MST en la capital, afirma:

Estoy absolutamente feliz por estar vivo y acompañar todavía esta marcha que, como otras marchas históricas, revelan el ímpetu de la voluntad amorosa de cambiar el mundo, de esta marcha de los llamados Sin Tierra. Yo moriría feliz si viera un Brasil lleno, en su tiempo histórico, de marchas. […] Los Sin Tierra constituyen hoy, para mi, una de las expresiones más fuertes de la vida política y

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de la vida cívica de este país. […] Lo que están haciendo, una vez más, es probando ciertas afirmaciones teóricas de analistas políticos, de que es preciso incluso pelear para que se obtenga un mínimo de transformación.

(entrevista concedida el 17 de abril de 1997 a Luciana Burlamaqui de TV PUC)

Por otro lado, basándose en lo que que auspiciado por el propio Freire, los movimientos sociales continúan siendo no solo los herederos de su pensamiento, sino también sus re-iventores. De hecho, la propuesta freireiana se afirma hasta hoy por su eficacia con la que facilita, a partir de situaciones concretas y dialógicas de participación, la elaboración de contribuciones teóricas y metodológicas, que las amplían, las recrean, las conectan con otras matrices de pensamiento crítico (Manfredi,2009).

Conclusiones

Las reflexiones de estas páginas se vieron guiadas por una idea central: los movimientos sociales son lugares privilegiados de educación, especialmente en relación a las personas jóvenes y adultas. A partir de este presupuesto, exploré la compleja red de enlaces entre movimientos sociales y educación con base en una teoría de referencia que articula las aportaciones de la pedagogía popular, de las teorías feministas y del pensamiento decolonial. Por lo tanto interpreté los movimientos sociales como contextos de aprendizajes, sujetos educativos, laboratorios de decolonización de los saberes y espacios generativos de teorías pedagógicas. Se trata de dimensiones interdependientes que presentan muchas superposiciones. La importancia de argumentar su lazo constitutivo con la educación crítica, surge de la necesidad de circunscribir las especificidades de los movimientos sociales como espacios de ejercicios crítico de la ciudadanía, con el objetivo de sustentar sus prácticas frente a las injusticias crecientes, a la precarización de la existencia humana y de la emergencia de nuevos agregados políticos que, aunque reivindiquen raíces populares, no educan para leer críticamente el mundo y para transformarlo.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bibliografía

Araújo, Ana Maria (2005). *Paulo Freire uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras.

Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, 89-117.

Beisiegel, Celso (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.

Brandão, Carlos, Assumpção, Raiane (2009). *Cultura rebelde. Escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Insituto Paulo Freire.

Contini, Maria Grazia (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.

Dolci, Danilo (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Roma: Armando.

Ferrando, Stefania (2011). È già politica? *Via Dogana*, n. 97, 25-30.

Fleuri, Reinaldo (2009). Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 171-181). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Freire, Paulo (2003). *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2011). *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Trabalho encomendado pelo grupo Educação e Movimentos Sociais (33ª Reunião Anual da Anped), Caxambú.

Gramsci, Antonio (2010). *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario Manacorda*. Roma: editori riuniti university press.

Grybowski, Cândido (1987). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do*

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

*campo.*Petrópolis: Vozes e FASES.

Hooks, bell (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge: South and Press.

Libreria delle donne di Milano (1998). *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosemberg & Sellier.

Lugones, María (2011). Hacia um feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, v. 6, n. 2, 105-119.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, n. 9, 73-101.

Lutte, Gerard (2001). *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*. Roma: Kappa.

Manfredi, Silvia (2009). Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp.139-150). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Mayo, Peter (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino.

Mignolo, Walter (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101.1, 57-96.

Morin, Edgar. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva. Intervista a cura di Antonella Martini*. Roma: EDUP.

Motta, Sara, Esteves, Ana Maria (2014). Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements. *Interface: a journal for and about social movements*, v. 6, n. 1, 1-26.

Muraro, Luisa (1995). Oltre l'uguaglianza. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp.105-134). Liguori: Napoli.

Nussbaum, Martha (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Piano, Maria Giovanna (2006). La pedagogía del oprimido. In Dolors Monferrer et al. (orgs), *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*(pp.245-254). Xàtiva: Institut Paulo Freire de España e Crec.

Piussi, Anna Maria (2011). *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*. Relazione, Università di Verona, Verona.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas*(pp.201-245). Buenos Aires: CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*(pp. 31-83) *.* São Paulo: Cortez.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Fiorentina.

Streck, Danilo (2009). Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In Jason Mafra et al. (orgs), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*(pp. 63-72). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.

Tommasi, Wanda (1995). Il lavoro del servo. In Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*(pp. 59-84). Napoli: Liguori.

Torres, Carlos Alberto, O' Cadiz, Maria del Pilar, Wong, Pia Lindquist (2002). *Educação e democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

Vittoria, Paolo (2011). *Narrando Paulo Freire por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Walsh, Catherine (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In Catherine Walsh (org), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*(pp. 23-68). Quito: Abya Yala.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas .* Trabalho apresentado (XII Congreso ARIC-Associacion Internacional pour

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la Recherche Interculturelle), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Weiler, Kathleen (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Rewiew*, v. 61, n. 4, 449-475.

Notas

[1] Este artículo es dedicado a la memoria de Marielle Franco, activista afro-brasileña asesinada el día 14 de marzo de 2018 en Rio de Janeiro.

[2] En relación a la realidad italiana, se puede citar como ejemplo la imposición de la obligación de las vacunas para l@s niñ@s hasta con la amenaza de su exclusión de la escuela, sin ninguna abertura para puntos de vistas divergentes expresados por much@s ciudadan@s , en la mayoría de los casos padres de est@s niñ@s, que siguen siendo tachados de ignorantes, contrarios a la ciencia y fanáticos.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual