



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Gómez Sollano, M., y Pinheiro Barbosa, L. (2021). Repensar la educación y la pedagogía: legado y nuevas articulaciones. En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 95-120). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

REPENSAR LA EDUCACIÓN
Y LA PEDAGOGÍA.
LEGADO Y NUEVAS ARTICULACIONES

95

Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Barbosa

PRESENTACIÓN

El título del libro que el lector tiene en sus manos invita a reflexionar sobre los alcances y límites del término *educación* en nuestros días, pletóricos de posibilidades, así como de nuevos desafíos. *Repensar* la educación en su relación con la historia y la cultura permite interrogarnos sobre qué tanto lo que heredamos queda como huella de inscripción en los intersticios por los que el mundo simbólico e imaginario circula, recrea y transforma en la vida cotidiana, con las inercias y sorpresas que la caracterizan.

Una multiplicidad de posibilidades, analíticas y teóricas, se abre para hacer visibles las tramas densas y complejas que se configuran en este caleidoscopio en el que, el encuentro con los otros, deja inscritas las genealogías —familiares, sociales e históricas— en las que la subjetividad y las condiciones concretas de vida de los actores participantes de un determinado proceso de formación se articulan de manera compleja e inédita para hacer del legado una base que, como huella, pueda tener incidencia en la construcción de proyectos en los que los sujetos se reconozcan y los potencien.

Las generaciones no han sido ajenas a ese registro subjetivo y simbólico que, junto con los cambios que las acompañan para tomar distancia de las herencias, despliegan formas de organización e identificación particular y, en algunos casos, diferentes y antagónicas a aquellas que heredaron, a pesar de que, como fantasmas, circu-

lan en las tradiciones, en los lenguajes, así como en ciertas formas de organización y producción de los bienes simbólicos y materiales que hacen posible la subsistencia de las personas, las familias y las comunidades.

América Latina no es ajena a dicha dimensión, fuertemente marcada por el encuentro entre culturas ancestrales y aquellas que se reconfiguran al calor de lógicas que las narrativas colonizadoras han inscrito en las sociedades en nombre del progreso, la modernidad o la civilización que, asociada a la racionalidad científico-tecnológica, desdibuja, ignora o deja de lado los saberes y las experiencias que las propias comunidades han desplegado a lo largo de su historia ancestral para resguardar los bienes culturales que, en sus tradiciones, ocupan un lugar central.

En este marco, el capítulo que presentamos a continuación tiene como uno de sus objetivos centrales abrir un espacio de reflexión para pensar un campo que, como el de la pedagogía, pone en juego una cuestión significativa en el ámbito del conocimiento, la formación y la intervención que se relaciona con las siguientes preguntas: ¿qué hace posible y cómo se construye cotidianamente nuestro vínculo con lo social, con las instituciones, con el otro; en una palabra, con la vida misma?; ¿qué desafíos enfrentan los educadores y pedagogos ante las exigencias del tiempo presente para que el encuentro entre las generaciones sea posible?; ¿qué han configurado algunas comunidades y organizaciones sociales que, abrevando de su historia ancestral y de la lucha que han librado para no sucumbir a los embates del gran capital y del saqueo, han producido saberes y experiencias que hacen evidente la construcción de alternativas así como la producción de saberes que, vinculados con proyectos político-pedagógicos de transformación social, brindan bases para pensar en otras epistemes y nuevas posibilidades para la educación?

A continuación nos permitiremos esbozar algunas líneas de reflexión surgidas al calor de ciertas preguntas y problemas del trabajo de investigación realizado por los equipos participantes del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Lati-

na (APPEAL) de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia,¹ para pensar las particularidades del discurso pedagógico en su relación con la historia, la política, la cultura y el conocimiento de cara a los tiempos de la compleja época que nos toca vivir, con el objeto de ubicar la importancia de la experiencia, el saber y la formación de los sujetos de la educación en la transición epocal, tópicos que se sitúan de manera particular a partir de los tres apartados que conforman el presente capítulo. En el primero abrimos una reflexión para contextualizar las transformaciones y desafíos que enfrentamos en el momento actual y que tienen implicaciones profundas para la educación; en el segundo se esbozan algunos de los referentes ordenadores que consideramos pueden jugar para repensar la educación y las pedagogías de nuestra época y, por último, se analizan las aportaciones que organizaciones sociales de América Latina han hecho para reconfigurar las visiones hegemónicas de la educación y, a partir de las experiencias pedagógicas que han desplegado y los saberes generados, aportan a la construcción de lo que aquí caracterizamos como *otras epistemes*. El capítulo deja inscrita al final una invitación para continuar este ejercicio que se nutre de las experiencias de aquellos sectores de la población que, en su lucha y resistencia, han sabido hacer oír su voz y, con ella, mostrar que otro mundo es, además de posible, necesario.

1 Los investigadores participantes en los proyectos que integran dicho programa configuramos un campo de problemas para situar, en función de las particularidades sociohistóricas de cada realidad, las implicaciones que tienen las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región, en un contexto marcado por profundas transformaciones, desigualdades y crisis. Se analiza el potencial que proporciona sistematizar experiencias en proceso, no documentadas, así como estudiar las ya recuperadas en virtud de que reflejan la problemática, dimensiones y tendencias alternativas de una región específica e indican los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica. Véase M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, 2013.

En el campo pedagógico, las investigaciones de historia de la educación que estudian fuentes, elaboran narrativas y recuperan experiencias del encuentro entre sujetos y saberes son, al menos, insuficientes, si se considera la preeminencia que tiene, en los debates pedagógicos actuales relacionados con la política educativa, la preocupación por reconectar la producción de conocimientos con las prácticas educativas concretas. Sin duda, ésta es una cuestión nodal frente a las diversas configuraciones discursivas que ha construido y de las cuales se nutre el neoliberalismo pedagógico,² así como las respuestas que los grupos y las comunidades sociales y de educadores han generado frente a la embestida de la globalización transnacional y mercantil.

El espacio asignado al saber y al educador en este proceso ha sido crucial y constituye un referente ordenador que no debemos perder de vista si queremos ir más allá del lugar que la Modernidad asignó a lo que, en su lógica, configuró como periferia. Por ello, en y desde América Latina, es central recuperar, tal como lo enfatiza Alcira Argumedo, “esos *saberes que están en las ‘orillas de la ciencia’*”.³

En este sentido, es importante situar los alcances de esta afirmación, ya que es posible ubicar una línea que ha transitado, muchas veces de manera invisible, otras de manera violenta y combatida, la historia latinoamericana, específicamente de su educación, de su historia y de su cultura.

En ella encontramos preguntas y debates que tienen una total actualidad y que muchas veces pasamos por alto. Así por ejemplo, podemos ubicar una línea de reflexión que tiene largos antecedentes y recorre parte de la pedagogía latinoamericana de corte democrático, nacional y popular y que permite develar la delgada grieta que la instrumentalización de la escuela latinoamericana hace evidente

2 Desde puntos de vista muy distintos —afirma Puiggrós— diversos sectores nombran con el término neoliberalismo “a la corriente que organiza la sociedad en la cual vivimos, pero lo aplican al pasado [...] evadiendo así el abordaje de su actualidad”. *Cartas a los educadores del siglo XXI*, 2007, p. 16.

3 *Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular*, 1993, p. 45 (cursivas del original).

en la complejidad e inconmensurabilidad del tiempo presente, así como para reconocer las posibilidades liberadoras de la educación frente a los modelos reproductivistas y neoliberales que hoy prevalecen en la región. Al respecto Puiggrós señala que ese nuevo relato podría colaborar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse en una historia de emancipación,⁴ lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como ético-político, ya que guarda relación con la pregunta de qué alcances ha tenido y puede tener la educación en realidades como las nuestras.

La pregunta obliga a colocarnos frente a la situación de cambios y dislocaciones que la globalización transnacional, la conectividad digital y la reorganización geopolítica del mundo está implicando para la región, ya que este proceso ha modificado el escenario de los vínculos entre las naciones, lo cual impacta el concepto mismo de nación, de Estado y de sociedad. Además, es necesario situar históricamente este proceso y ubicar el impacto desigual e inequitativo que tiene para sociedades, comunidades, instituciones y sectores concretos de la población, así como el papel que la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos ha tenido para y desde América Latina, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados,⁵ con el objeto de “resignificar la *experiencia*

4 Adriana Puiggrós brinda una base importante para reconstruir esta genealogía por la que ha transitado la historia de la educación latinoamericana. Para ello plantea la crítica al reproductivismo, tomándolo como paradigma de las censuras que no conllevan anuncios. Confronta la opinión de quienes antagonizan con la institución escolar sin proponer alternativas que atiendan el bien común y dejan el campo libre para la mercantilización de la educación. Plantea que gran parte de las alternativas pedagógicas ha carecido de fuerza política y no se ha identificado con opciones democráticas de la historia. Postula la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación que incluya la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, 2005.

5 W. Mignolo, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en B. González (ed.), *Cultura y Tercer Mundo*, 1996, p. 114.

acumulada en la región [...] atravesada institucionalmente por una relación desigual de saber-poder”.⁶

Su reconocimiento o negación tiene implicaciones profundas en las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, en lo que esto representa para la formación de los sujetos, del tipo de pedagogías que se construyen y el lugar que la experiencia y la producción de saberes tienen en este proceso.

En este marco, resulta central no perder de vista la operación político-discursiva que los sectores conservadores y neoliberales están llevando a cabo⁷ y que se condensa en los nuevos rostros del neoliberalismo, que se nutre del fundamentalismo de mercado, de las desigualdades sociales y culturales, de la violencia y el miedo que dificultan la construcción del lazo social; del clientelismo, la simulación y la corrupción, así como de la profunda desconfianza en la política y de la exclusión creciente de las nuevas generaciones de las instituciones que hicieron posible la inclusión y la transmisión del legado, ya que, como bien lo marca Henry Giroux:

En una sociedad de mercado atrapada en el “ciclo de la codicia”, mantener situaciones de injusticia permite seguir acumulando capital, y la revolución neoconservadora y neoliberal apunta a la transformación de un Estado que beneficie a una sola parte de la sociedad. [...] El caudal del sufrimiento humano que provoca este modelo atraviesa todo

6 N. Richard, “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en S. Castro-Gómez y E. Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, 1998, p. 55.

7 “Lo que caracteriza hoy la acción de la derecha latinoamericana —señala Sader— no son nuevas propuestas para terminar con la desigualdad y la exclusión social, sino métodos de acción nuevos, para volver a sus antiguos métodos [...] El uso de las leyes como instrumento con objetivos políticos concretos es lo que se llama *lawfare*, vocablo que conscientemente tiene orígenes en la palabra guerra, porque de eso se trata: de desatar una verdadera guerra en contra de los líderes políticos democráticos y populares, buscando desgastar su imagen pública e incluso inviabilizar su participación política mediante acumulación de sospechas y de procesos judiciales [...] Esos son los nuevos métodos de la vieja derecha, cuyos objetivos son los mismos: acaparar el poder político en manos de la banca privada, destruir el patrimonio público, los derechos de los trabajadores y los programas sociales, así como la soberanía en la política externa de nuestros países. Lo único nuevo es ese método de colusión entre el Poder Judicial y los medios”, haciendo así efectiva la judicialización de la política. “Una nueva vieja derecha”, *La Jornada*, 2017, p. 17.

el ordenamiento social y cuestiones como la igualdad, la justicia racial y la libertad son vaciadas de contenidos y usadas para descalificar a quienes sufren miseria sistemática o castigo crónico, en nombre del libre mercado, el lucro y el consumo.⁸

En esa complejidad se condensan situaciones de diverso orden que redefinen el escenario regional y mundial, así como la capacidad o dificultad de los agentes sociales para reconocer y generar opciones frente a la situación presente, fuertemente marcada por lo que Castells caracterizó hace algunos años como la nueva economía en la era de la información,⁹ lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como epistemológico y ético-político, ya que guarda relación con la pregunta de para qué educar; cuestión que le plantea profundos, nuevos y, en algunos casos, inéditos desafíos a la pedagogía, sobre todo si consideramos el impacto cultural y educativo que tiene el desplazamiento de la palabra por la imagen, con lo que esto implica en las formas de pensamiento, en la constitución de la subjetividad, en los alcances y límites del conocimiento y del tipo de vínculos que los sujetos construyen con su entorno, con los otros y con el saber. De acuerdo con Martínez de la Escalera,

instantánea, inapropiada, la imagen llega a nosotros tan rápidamente como desaparece. Es efímera y ubicua, vive en el presente y parece negarse a aceptar la muerte. Esta palabra que nos llega inmediatamente, en el presente, corta con el pasado y también con el futuro. Nos transforma en individuos sin historia que viven e intercambian en una suerte de presente permanente. Grave modificación de nuestra relación con la tradición y la historia, que a lo sumo sólo se nos aparecen como ruinas. El individuo que hoy somos es un sujeto sin historia, que vive su pre-

8 "El neoliberalismo y la crisis de la democracia", *Anales de la Educación Común*, 2005, p. 81.

9 Manuel Castells ve la "Sociedad en Red" como una nueva forma de organización social, no una simple etiqueta para un fenómeno tecnológico. En ella, la nueva economía es la que se desarrolla de forma desigual y contradictoria, pero que se despliega mundialmente en todas las áreas. Es por tanto —de acuerdo con el sociólogo español—, una economía informacional, una economía global y una economía organizada en red, y ninguno de estos factores puede funcionar sin el otro. Véase *La Era de la Información. La Sociedad Red*, 1999.

sente inmediato sin sentir nostalgia del pasado y, lamentablemente, sin sentir envidia del futuro. El futuro, como decía un joven alemán citado por Gunter Grass en su libro de ensayos *Mi siglo*, ha llegado ya. Ese joven pertenece, al igual que nosotros, a un mundo que parece haberse reconciliado con toda naturalidad con el capitalismo.¹⁰

El principio ético basado en necesidades sociales de las poblaciones se desplaza a una lógica economicista donde la educación representa, en realidad, el canal formador de una mano de obra más eficiente y eficaz, a partir de la imposición de estándares de rendimiento, medición y certificación. A esto se suma una *cultura del miedo, el riesgo, la violencia y la criminalización* que impacta profundamente las condiciones de vida de la gente y su subjetividad al construir, como base de su significación, una racionalidad asentada en la desconfianza en las instituciones y el temor a lo que se configura como amenaza a la “seguridad” de las personas, las familias y los grupos sociales —ya sea por su condición de clase, edad o grupo étnico—, lo que tiene hondas implicaciones en la conformación del lazo social, así como en los vínculos que los sujetos construyen con los otros y con su medio.

En este contexto las dimensiones de la experiencia y del saber adquieren relevancia y pertinencia histórica y pedagógica, particularmente en América Latina, en tanto que constituyen, junto con las de la cultura, el sujeto y el conocimiento, referentes ordenadores centrales para pensar los límites que diversas formas de representación teórico-discursivas tienen, frente a las prácticas de los actores concretos y sus formas de simbolización del mundo; lo que en el campo de la educación y la pedagogía consideramos una cuestión central, ya que nos ubica en las dificultades que enfrentamos en la región para la recepción del legado, la construcción del vínculo con lo social y las mediaciones, deseables y posibles, para articular las herencias con los aires de la época y las transformaciones en ciernes. Constituyen, en este sentido, una fuente de apropiación y de resguardo de la memoria que puede ser la base para la producción de lo

10 *El presente cautivo. Siete variaciones sobre la experiencia moderna*, 2004, p. 93.

nuevo, frente a un escenario que, como el actual, avanza arrasando lenguajes, posiciones de sujeto e instituciones.

Hay en este movimiento una apuesta por construir un espacio de intermediación entre diversos niveles de análisis, uno de los cuales encierra, en su potencial teórico, la posibilidad de organizar el campo pedagógico de un modo diferente al que han construido las representaciones dominantes que circunscriben la historia de la educación y la cultura de los países de América Latina al circuito de los saberes establecidos. Posibilita, por ello, una lectura descentrada y abierta para pensar el lugar del saber en lo inacabado de aquello que la experiencia marca como inscripción fronteriza de “saberes diferenciales que se fugan por las rendijas de las disciplinas maestras”.¹¹

Desde otro ángulo, la demanda de saberes como bien educativo disponible para su uso social y productivo conlleva un valor cultural adicional (se identifica con la demanda subjetiva y social, con el anhelo de reconocimiento y ciudadanía) capaz de integrar un capital cultural colectivo. Mientras una u otra sean demandadas por sectores sociales distintos, es decir, mientras el conjunto de la sociedad no acuerde en demandar saberes como bienes educativos, la configuración de saberes con un sentido social y productivo seguirá siendo un fenómeno parcial circunscrito a experiencias determinadas que no se reconfiguran y potencian en su relación con la formación, los sujetos y los espacios sociales en su historicidad, contingencia y precariedad.

Recuperar la especificidad de las alternativas que se han producido en la región nos permite elaborar narraciones descentradas respecto a las del relato hegemónico y pensar articulaciones para que los sujetos de los sectores populares puedan salir de su arrinconamiento local y participar competitivamente con sus creaciones y saberes en los intercambios económicos y sociales, lo cual implica, entre otras cuestiones, reconocer en el sujeto su capacidad de saber un saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. No podemos contemplar a los sujetos de la educación sin reconocer los cambios que muchos de ellos han sufrido, sin admitir que los órdenes del

11 N. Richard, “Intersectando Latinoamérica...”, p. 55.

pasado han variado y que los antagonismos se constituyen de otra manera.

Para ello es necesario abrir los problemas, discutir los supuestos, diagnosticar el campo de las diferencias y construir proyectos que restituyan, desde la imaginación y el conocimiento, el lugar de lo posible. La ruta de salida de esta tesitura no es solamente técnica, sino que pasa por la filosofía, por la discusión de ideas y de los valores que están en juego, para lograr acuerdos sociales que sostengan la educación de las próximas generaciones, en un clima ético intelectual que oriente la vida social hacia la justicia y permita enfrentar, en la era de la información, la situación crítica que viven los sistemas educativos modernos.

REFERENTES ORDENADORES PARA PENSAR ¿REPENSAR?

LA(S) PEDAGOGÍA(S) DE NUESTRO TIEMPO

Los ejes de reflexión situados en el apartado anterior, como líneas de problematización para el abordaje del tema propuesto en este capítulo, constituyen una base, sobre todo si tenemos en cuenta que en América Latina fue la escuela pública la que abrió el camino del aprendizaje de la lengua nacional y los saberes necesarios para la constitución de la conciencia colectiva. Una escuela ritualista, mitificadora y autoritaria, que fue concebida como garantía contra la disgregación social, frente a una población heterogénea desde el punto de vista cultural, histórico y lingüístico, con antecedentes distintos respecto de un discurso que pretendió homogeneizar sus valores, sus normas de vida, sus aspiraciones y que, al mismo tiempo, no cuestionó la marcada desigualdad social que la divide.

En este proceso, la sociedad civil fue progresivamente desvinculada de la educación formal, que, vaciada de toda participación activa de la población, terminó por constituirse en apéndice del aparato de administración pública y adquirir sus rasgos burocráticos.

A los rasgos de heterogeneidad, asincronía y desigualdad educacionales —señala Puiggrós— debe agregarse “el carácter prescriptivo del discurso pedagógico y la escasa prescripción de las culturas po-

pulares que en él se verifican, situación a la cual se suma la discontinuidad de los procesos políticos, típica de los estados de la región”.¹² ¿Qué fronteras se están construyendo como expresión de un mundo en constante cambio y vertiginosas transformaciones? ¿Qué desafíos le plantea a la pedagogía la construcción de referentes que aporten elementos distintos para habilitar, desde la memoria y la imaginación, otras formas de pensar la educación?

Tales preguntas se abren en un contexto en el que la relación entre escuela, formación y futuro no alcanza a constituir, para sectores amplios de la población, un referente desde el cual situarse con respecto al empleo, la familia, el conocimiento, en fin, frente a un sistema que, como el educativo, lejos de retenerlos los abandona preparándolos, en algunos casos, para el desempleo. Segmentos importantes de las sociedades latinoamericanas están siendo preparados en forma desigual y han ingresado al siglo XXI con peligrosas fracturas económicas, sociales y culturales. La brecha entre pobres y ricos ha crecido y se ahonda en amplios sectores de la población que no están avanzando en absoluto, como los trabajadores pobres, las familias indígenas y los migrantes; lo que afecta una de las metas más importantes en la que se fincaron los sistemas educativos modernos: la construcción de espacios públicos abarcadores del conjunto de la población y productores de ciudadanos.

Sin embargo, la situación actual no puede describirse simplemente como un desajuste o el resultado de problemas de funcionamiento de los sistemas educativos de la región latinoamericana; la fuerza disolvente del neoliberalismo pedagógico radica en que afecta tanto las condiciones materiales como las simbólicas en que se produce la relación entre los sujetos de la educación y la cultura.¹³

Y es justamente esta dimensión central del quehacer pedagógico la que interesa articular a lo ya planteado, ya que precisamente la dinámica del mundo actual, con su complejidad y riqueza, está

12 *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*, 1990, p. 13.

13 Para profundizar en las implicaciones pedagógicas de la operación disolvente del neoliberalismo pedagógico en educación, véase A. Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*, 1995, pp. 37-61.

creando una serie de situaciones que dificultan y, en algunos casos, “inhabilitan” a los sujetos para construir ese vínculo con lo social, tanto por las precarias condiciones en las que se despliega la vida diaria de millones de personas como por la crisis de los lazos simbólicos y afectivos que involucran la relación entre las generaciones.

En esta interacción se configuran tramas densas y complejas que ponen en tensión nuestra relación con el pasado, con los espacios de vida cotidianos y con las posibilidades que el presente abre frente a un futuro incierto y precario, particularmente en ámbitos relacionados con el trabajo y la formación que las instituciones educativas brindan, lo que comporta una exclusión o desafiliación¹⁴ también respecto de lo social, situación que se profundiza en los países de la región.

Dejar de lado esta cuestión constituye un gesto sintomático de la época, ya que borra o desplaza el tema de la responsabilidad que como sociedades tenemos, tanto en la transmisión-reconfiguración del legado, como en la construcción de narrativas en las cuales sea posible la operación político-pedagógica de producción de lo nuevo en el contexto de las exigencias que el siglo XXI plantea en todos los ámbitos de la vida social, particularmente en la construcción del vínculo pedagógico.

Son responsabilidades colectivas que convocan a las generaciones a trabajar cotidianamente en la creación de espacios que favorezcan y fortalezcan el lazo con lo social, aun en la precariedad —o tal vez con más urgencia por ello— en la que están sumergidas nuestras sociedades como resultado del profundo proceso devastador que han vivido y aun siguen enfrentando, sobre todo, “las instituciones públicas por la mercantilización de la vida social y la tendencia neoliberal a reducir los intercambios entre las personas a su rédito económico”.¹⁵

Mucho de fascinante tiene el tiempo social y cultural que vivimos, pero también mucho de siniestro y devorador, no sólo porque

14 V. Núñez, “El vínculo educativo”, en H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, 2003, pp. 19-48.

15 N. García, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, 2004, p. 171.

está inscrito en las nuevas configuraciones de sentido que la era de la globalización, la información y el conocimiento están produciendo, sino porque se acompaña de las narrativas en las que las nuevas tecnologías se vinculan con los sujetos, con sus necesidades, sus experiencias, sus deseos y sus proyectos.

La educación está cruzada por ésta y otras complejidades de la vida social, sus fronteras son múltiples y abiertas, porque múltiples y diversos son los sujetos que le dan sentido y posibilidad. Y es precisamente desde este lugar —el de los sujetos, sus diferencias, vínculos, experiencias y saberes que se producen en ese crisol de entramados y narrativas que marcan la historia de la educación—¹⁶ que nos interesa dejar la huella de un registro para pensar posibles articulaciones entre las transformaciones de la época y las propuestas que algunos movimientos sociales han generado para atender necesidades concretas y ampliar sus horizontes de vida a partir de la defensa de su territorio y del legado que las comunidades han configurado en su relación con la cultura y la naturaleza. Con ello, nos proponemos abrir un espacio de reflexión que permita examinar la profunda responsabilidad que los educadores y educadoras tenemos, particularmente para ampliar los horizontes por los que la formación está obligada a transitar.¹⁷ Lo que le plantea a la pedagogía y sus saberes nuevas y múltiples exigencias.

16 M. E. Aguirre (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015.

17 Pero ¿se tratará de una experiencia enriquecedora de lo humano o más bien debemos considerarla como una experiencia catastrófica, elaborada entre ruinas de las que ya no será posible escapar? Siguiendo a Martínez de la Escalera, cabe decir que “nos encontramos en una situación tal que ninguna respuesta sencilla que opte por el progreso o la catástrofe podrá ser una buena respuesta. Sólo nos queda, como el propio Benjamin argumentaba en la tesis número 13 de las *Tesis de filosofía de la historia*, examinar con cuidado el uso que hemos dado a la expresión progreso”. *El presente...*, p. 87.

OTRA EDUCACIÓN, ¿OTRAS EPISTEMES?: UNA MIRADA A PARTIR
DEL ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA
QUE RECONFIGURA SENTIDOS, SABERES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para repensar la educación y la pedagogía desde la historia y la cultura de nuestros pueblos, consideramos fundamental lanzar luces a una experiencia de América Latina y del Caribe construida desde los movimientos campesinos e indígenas y que reconfigura los sentidos, los saberes y las prácticas educativos en el contexto de la lucha que importantes sectores de la población han desplegado en la historia reciente de algunas regiones del continente latinoamericano. Estos movimientos figuran entre los que han sostenido y consolidado una *praxis* política de resistencia en diversos momentos, así como de propuestas educativas y políticas que pueden ser concebidas como *proyectos históricos de conocimiento*.¹⁸ Además de reconfigurar la educación en su dimensión política, estos proyectos articulan dos objetivos centrales: 1) fortalecer la formación educativa y de cuadros políticos y 2) construir otros *paradigmas de conocimiento* diferentes a los que heredamos de la sociedad moderna ilustrada y que emergen del vínculo idiosincrático con la matriz epistémica, identitaria y política de sus territorios y de Abya Yala.¹⁹

Recuperar el discurso de la Abya Yala presupone valorar los desplazamientos teórico-epistémicos y políticos articulados por el campo popular latinoamericano, especialmente de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes, quienes han problematizado algunos vacíos del Estado-nación moderno, o de la racionalidad occidental, en el abordaje de las contradicciones propias del

18 Véase de L. Pinheiro, "Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales", *Revista De Raíz Diversa. Revista Especializada de Estudios Latinoamericanos*, 2016, pp. 45-79; e *idem*, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, 2015.

19 *Abya Yala* es el nombre con que se conoce al continente que hoy se denomina América, que literalmente significa *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*. Dicho nombre le fue dado por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia y la nación Guna Yala del actual Panamá, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. M. Á. López, *Encuentros en los senderos de Abya Yala*, 2004, p. 4.

colonialismo, del capitalismo, del racismo y del patriarcado en la región.

En ese marco, estos movimientos ponen de relieve otros referentes conceptuales en conexión con sus cosmovisiones, con la *cosmovivencia* en sus territorios, articulados a planos de lucha concretos por el derecho a la tierra, al territorio, al agua, a los bienes comunes, a las semillas criollas, a la paridad de género y al reconocimiento de la diferencia y de otros géneros, reivindicaciones construidas en permanente diálogo con la representación histórica de la Abya Yala antes de la conquista.

Al respecto, en América Latina son emblemáticas las experiencias educativo-políticas producidas por el Movimiento Zapatista de México, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), movimientos sociales que abren caminos para la conformación y consolidación de pedagogías alternativas,²⁰ que articulan saberes a otras prácticas de generación de conocimientos, así como de una elaboración teórico-conceptual propia, en perspectiva crítica y situada, ya que están intrínsecamente articuladas a contextos de resistencia y de lucha permanente en las zonas del campo latinoamericano.²¹

En este sentido, consideramos que la experiencia de la Coordinadora Latinoamericana hace evidente el proceso de *repensar* la educación y la pedagogía para un posible devenir emancipatorio. Las organizaciones de la CLOC han avanzado en la concepción y consolidación de proyectos políticos alternos, articulados en las esferas regionales, continentales y globales con el fin de profundizar —en perspectiva teórica, epistémica y política— en la comprensión y el enfrentamiento de los conflictos territoriales y de las políticas agrarias vinculadas con el capital transnacional, ya que afectan, directamente, las dinámicas socioculturales y ambientales, especialmente en las zonas indígenas y campesinas.

Para situar históricamente este rico y complejo proceso, cabe señalar que la CLOC fue creada en 1994 como instancia de vinculación

20 M. Gómez y M. Corenstein (coords), *Reconfiguración de lo educativo...*

21 L. Pinheiro, *Educación, resistencia...*

continental de La Vía Campesina Internacional, compuesta por 84 organizaciones indígenas, campesinas, afrodescendientes y de trabajadores rurales presentes en 18 países de América Latina y del Caribe. El surgimiento de la CLOC está profundamente vinculado con la intensificación de las luchas sociales en la década de los noventa del pasado siglo xx, periodo emblemático en el enfrentamiento de las políticas neoliberales a escala regional y global. Las organizaciones de la CLOC pueden ser agrupadas en tres categorías y definidas a partir de epistemes propias, las cuales configuran marcos identitarios vinculados con sus luchas políticas: organizaciones con identidad campesina, identidad indígena e identidad proletaria.²²

Entre los referentes de la resistencia histórica del final del siglo xx que inspiraron la conformación de la CLOC destaca la Campaña Continental 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (1989-1992) impulsada por el MST y por organizaciones indígenas y campesinas de la región Andina, lo que permitió consolidar una coordinación regional de la resistencia, además de plantear *otra vía*, campesina e indígena, en la defensa de los territorios. Asimismo, hemos presenciado la insurgencia armada zapatista, que conmovió a México y al mundo en 1994, y las marchas de los cocaleros en Bolivia, además de las movilizaciones por la realización de la reforma agraria en Brasil, Paraguay y Guatemala, lo que condujo a un debate regional de cuestionamiento al modelo de acumulación capitalista de corte neoliberal, con las implicaciones que estos procesos han tenido para el campo en América Latina.

De esta manera, la CLOC se constituyó en un contexto histórico-político regional marcado por las luchas históricas de la región latinoamericana y, por lo tanto, heredera de la *memoria larga y corta* de esa historia.²³ A lo largo de su trayectoria política, las organizaciones de la CLOC están conscientes del papel histórico de la educación en la formación de un sujeto político con capacidad de incidir en el control y regulación social, así como de la centralidad que tiene

22 P. Rosset, "Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina", *Revista Ciencia & Tecnología Social*, 2015, pp. 1-10.

23 S. Cusicanqui, *Oprimidos, pero no vencidos*, 1986.

recuperar su dimensión política en la perspectiva de la liberación y emancipación humana.²⁴

De ahí que la conciencia de la dimensión ético-política de lo educativo condujera a la CLOC a construir una concepción propia de la educación en tanto proyecto político para la formación de sus sujetos históricos y en la articulación con el o los sentidos pedagógicos de las luchas. En esa dirección, la Educación del Campo,²⁵ en tanto concepto y proyecto educativo-político articulado por el MST en Brasil, es considerada la síntesis de la apropiación y resignificación de la dimensión política de la educación y de la pedagogía, en el marco de la disputa por la generación de un proyecto educativo íntimamente vinculado con la *praxis* política de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y La Vía Campesina Internacional, en la región latinoamericana.²⁶

En este proceso, paulatinamente se ha conformado la concepción de un proyecto de educación destinado a la formación de cuadros de las propias organizaciones, con el objetivo de formar sujetos con capacidad de tener incidencia en la construcción de una agenda política alterna a la hegemónica y sostenida desde una racionalidad propia.²⁷ La concepción misma de *proyecto educativo* constituye un referente central en la lucha contra la hegemónica, sobre todo en confrontación con la racionalidad moderna y en la reivindicación de otras racionalidades erigidas sobre la base de otras epistemes y, por lo tanto, otras formas de concebir y construir el conocimiento.

Asociadas a dicha construcción, esas *otras epistemes* son comprendidas como “un conocimiento situado en un determinado tiem-

24 P. Freire, *Pedagogía do oprimido*, 1987.

25 El debate teórico y político de la Educación del Campo se generó en 1997 por el MST y la Vía Campesina Brasil, y está relacionado con la reivindicación de la democratización del acceso a la educación para los pueblos del campo en el marco de las políticas públicas. M. González, R. Salety y M. Castagna (orgs.), *Por uma Educação do Campo*, 2004.

26 L. Pinheiro, “Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil”, *The Journal of Peasant Studies*, 2016, pp. 118-143.

27 L. Pinheiro, *Educación, resistencia...*

po y espacio, que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir en ella”.²⁸

En el proceso de enfrentamiento de la ofensiva del capital transnacional en el campo brasileño, la CLOC ha desplegado una serie de experiencias de construcción de conocimientos vinculados directamente con sus proyectos políticos y una pedagogía propia, la cual denominamos Pedagogía Campesina Agroecológica.²⁹ Las organizaciones que participan en la CLOC comparten la idea de que las escuelas en las comunidades rurales son escasas, precarias y, por lo tanto, no atienden la demanda educativa de niños y adolescentes. Es decir, perdura en las zonas rurales latinoamericanas una educación precaria, resultado de la escasez de recursos provenientes de políticas públicas que garanticen mejores instalaciones y la formación permanente de los maestros que trabajan en dichas escuelas. Por otro lado, dichas organizaciones denuncian que, en el modelo educativo oficial, se reproduce una estigmatización de las poblaciones rurales, asociándolas a las concepciones del retraso cultural, social, político y económico.

Para luchar por una concepción propia de la educación y la pedagogía a la par de un repensar histórico de sus procesos, la CLOC ha creado escuelas de formación política, algunas con experiencias de escolarización, otras de carácter más autónomo o no formal que abordan las dimensiones teóricas, epistémicas y políticas de la educación y de la agroecología, como es el caso de la Escuela Nacional Florestan Fernandes y de las Escuelas del Campo en áreas de asentamientos del MST, ambas en Brasil; así como de los institutos agroecológicos latinoamericanos (IALA): IALA Guaraní (Paraguay), IALA Amazónico, las escuelas latinoamericanas de agroecología (ELA) (Brasil), IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia), IALA Mesoamérica (Nicaragua), IALA Mujeres (Chile), además

28 L. Pinheiro y M. Gómez, “La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”, *Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 2014, p. 65.

29 L. Pinheiro y P. Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Vía Campesina e da CLOC”, *Educação & Sociedade*, 2017, pp. 705-724.

de la Unicam y los SURI en Argentina y la Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador, entre otras.³⁰

Dichas escuelas y establecimientos educativos reciben a militantes de diversas organizaciones de La Vía Campesina y de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo. En ellas, el proceso formativo articula la dimensión política de la educación y de la pedagogía a la agroecología, al mismo tiempo que buscan delinear estrategias de formación política e incidencia social, como las campañas en defensa de las semillas criollas y en contra del maíz transgénico, congresos regionales e internacionales entre las organizaciones, etcétera.

Estas escuelas e institutos son espacios educativos que tienen como objetivo desarrollar una formación de carácter técnico o de nivel superior, con la finalidad de preparar a los propios profesionistas e intelectuales orgánicos de las organizaciones, considerando central, para ello, el enfrentamiento teórico-epistémico y político del capital en el campo. Asimismo, están estructuradas por principios político-pedagógicos comunes: la *praxis* como principio de la formación humana, el internacionalismo, el trabajo como base del quehacer educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad. En el ámbito de las experiencias educativas de la CLOC, el conocimiento construido colectivamente articula los saberes ancestrales y también las experiencias de vida y de lucha como fundamento para la elaboración teórica propia destinada a la interpretación de la realidad social y a la construcción de estrategias políticas.³¹

En su proceso educativo y formativo, las organizaciones de la CLOC luchan por construir su propio conocimiento, resultante de la sistematización, la reflexión colectiva y la teorización sobre sus propios saberes acumulados y experiencias, un proceso que les permite la producción de sus documentos y textos de estudio y, sobre todo, socializar de manera horizontal el aprendizaje construido en

30 Para una ubicación detallada de estas instancias de formación, véase La Vía Campesina, *Agroecología campesina para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de La Vía Campesina*, 2015.

31 L. Pinheiro, "Educação do Campo...", pp. 118-143.

el “Diálogo de Saberes” y en el intercambio de experiencias. Este “Diálogo de Saberes” articula epistemes de la cosmovisión indígena y de la cultura campesina, como también el legado teórico del pensamiento crítico latinoamericano, de la teología de la liberación y del marxismo.³² Dicho proceso les ha permitido a las organizaciones afirmar y/o recuperar categorías epistémicas centrales, como aquellas relacionadas con el *Sumak Kawsay*, el *Sumak Qamaña* o el buen vivir, con el *ethos* identitario de vinculación con la tierra, el territorio y la naturaleza, así como con el fortalecimiento de la subjetividad cultural y política de los pueblos del campo, además de la recuperación y reconocimiento de los saberes ancestrales y de la memoria histórica de la resistencia, como ejes medulares de la racionalidad epistémica campesina y del proyecto educativo-político articulado por las experiencias pedagógicas alternativas que han producido, en tanto que:

Partimos de caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden, en cuanto a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que éstas forman, al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben, a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen, a los saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo ‘alternativo’.³³

En ese proceso de sistematización de sus experiencias pedagógicas y de elaboración teórica, la CLOC ha aprehendido y resignificado conceptos claves en la histórica lucha latinoamericana, pero también ha elaborado nuevas nociones como llaves analíticas e interpretativas y en tanto horizonte de transformación, como es el caso, entre

32 L. Pinheiro, “Movimentos sociais, educação e ‘Diálogo de Saberes’ na América Latina”, en A. dos Santos, J. M. da Silva y L. Andrade (orgs.), *Educação e sua diversidade*, 2017, pp. 259-280.

33 M. Gómez, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo...*, p. 61.

otros, del *buen vivir*. De esta manera, en el marco de casi tres décadas de lucha, la CLOC ha producido un conjunto de documentos y materiales de estudios que son registro de un legado cultural e histórico del campesinado latinoamericano y caribeño.³⁴ Ejemplo de ello son los boletines de La Vía Campesina, los cuadernos de Sistematización y Socialización de Experiencias producidos por los institutos agroecológicos latinoamericanos, el “Diccionario de la Educación del Campo”, entre otros documentos. En dichas producciones se condensa una serie de conceptos y categorías de análisis generados a partir de experiencias educativas y de una dimensión pedagógica de las luchas que ponen en movimiento saberes socialmente construidos en sus territorios y que, por lo tanto, dan sentido a sus demandas políticas y de pertenencia a la Abya Yala.

Se trata de un esfuerzo colectivo transcontinental de repensar la educación y la pedagogía frente al reto de defensa de la vida en su sentido más amplio, es decir, de las personas, de la naturaleza, del planeta y, con ello, de todos los seres vivientes en él. La relación entre historia y cultura adquiere, así, una dimensión central de la cual la educación y la pedagogía se nutren y resignifican a partir de la amplia experiencia acumulada por sectores importantes de la población, como los indígenas, los trabajadores del campo y las comunidades afrodescendientes.

NUEVAS INTERROGANTES A LAS PEDAGOGÍAS DE NUESTRA ÉPOCA

En esta compleja y dinámica articulación entre prácticas educativas y saberes político-pedagógicos que diversos sectores de la población han producido en diferentes momentos de la historia de los países de América Latina, se genera cotidianamente una multiplicidad de procesos que muestran nuevas formas de vivir y otros lenguajes que están estructurando nuestro lazo con lo social, con la cultura y con la historia. Sin embargo, para que éste se produzca no sólo desde el mandato de las visiones hegemónicas, sino en diálogo con los aires

34 Véase L. Pinheiro y P. Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia...”.

de la época, hace falta que nuestros saberes se nutran de la amplia experiencia que los movimientos sociales y los sectores oprimidos de nuestro continente han generado a lo largo de años de lucha y resistencia; asimismo, que no olvidemos que tenemos una responsabilidad y un deber ético y pedagógico en la construcción de las herencias, para que éstas jueguen como legado en el cual inscribir la posibilidad de lo nuevo, sin desconocer las genealogías de las cuales se nutre nuestro presente, a su vez cautivo y fugaz.

La importancia de estos temas para repensar la educación de la época que nos toca vivir, en su relación con la cuestión de la formación, de la historia y de la historicidad de lo humano, parece innegable e inscribe, en la agenda educativa y en la de los educadores, cuestiones que posibilitarían no dar la espalda a los grandes problemas que aquejan, de manera desigual, a los diversos sectores de la población, frente a la celeridad e incertidumbre del momento histórico actual.

De cualquier manera, lo que este contexto ofrece es un espacio potencial que abre la posibilidad de aprender a gestionar el tiempo social de forma diferente; la posibilidad de hacerlo está relacionada no sólo con la capacidad creativa, crítica y reactiva de los individuos, de las comunidades y de las sociedades, sino que depende también de los derechos colectivos y controles sociales sobre la producción, apropiación, circulación y transformación de la información y los saberes, lo que desplaza el terreno del debate sobre los usos y sentidos del conocimiento al ámbito de las responsabilidades. Para ello habrá que situar los alcances y límites de las experiencias pedagógicas alternativas en la lucha por la hegemonía. La tarea no es sencilla, pero sí urgente y necesaria. Aprender a dialogar desde estos territorios híbridos constituye una base para construir los puentes que los pasajes de esta nueva realidad nos demandan.

La pedagogía puede contribuir a hacer ese trabajo de traducción y producción de lo nuestro al lenguaje del siglo, asumiendo, de cara a las problemáticas que enfrentamos, la defensa de la educación como un bien público y recuperando, desde la historia de los países de la región, la experiencia y los saberes (esos *otros saberes*) producidos por quienes, en su lucha diaria, asumen que en la educación hay

algo valioso que resguardar y fortalecer, con la responsabilidad ética, política y cultural que esto implica para la transmisión del legado y la formación de las nuevas generaciones. La aportación de los movimientos sociales en defensa de la tierra y del territorio es una muestra de ese potencial.

Este esfuerzo debe ser entendido como una forma de defender todos los avances sociales que fortalecen los ámbitos y servicios públicos democráticos, como una forma de exigir nuevos derechos, como una posibilidad de crear modelos de poder compartido, como una forma de fundar nociones de justicia social, en la perspectiva de imaginar y sostener la democracia de forma global.

Participar de esta batalla nos coloca frente al imperativo de leer la experiencia pedagógica, los procesos de formación de los sujetos, así como los saberes que, en su relación, transmiten, apropian y resignifican cotidianamente los educadores y los educandos desde una ética de la responsabilidad y, con ella, sostener una trama para que el encuentro con el otro sea posible; lo que nos alerta para pensar (*repensar*) la educación de otra manera, a fin de que la vida se nutra de los lenguajes que nos permitan poner en diálogo las herencias con la compleja transición de épocas. No dejemos que los lenguajes del artefacto tecnológico, de la guerra, de los medios, del mercado, del individualismo, de la indiferencia y del miedo nos devoren. Hurguemos en el baúl de la historia para aprender de las sociedades que han sabido sostener, en los peores momentos de su historia, algo propio que habilita a los sujetos para reconstruir su lazo con la vida y con lo que las comunidades han llamado *el buen vivir*.

La pedagogía tiene una profunda responsabilidad en esta u otras tareas y cuenta con las herramientas para hacerlo, a condición de revisar los lenguajes con los que ha nutrido su saber y preguntarse si en la posibilidad de la tarea de educar está la base de un saber diferente que nutra los pasajes por los que los procesos de transmisión transitan, para que algo de lo propio quede inscrito en la memoria y en la producción de lo nuevo.

Qué lugar toca a la cultura, a la historia, a la experiencia, a los saberes, al conocimiento y a los sujetos en este colapso en el que está inmerso el mundo contemporáneo, es una pregunta que nos habilita

para pensar de otra manera, porque nos plantea encarar nuestras propias limitaciones y abrir la posibilidad de construir una utopía hacia el pasado que encuentre legitimidad en la experiencia de vivir entre tiempos, en esta época en la que, como horizonte, debemos preguntarnos sobre la *humanidad que está por venir*.

REFERENCIAS

- Aguirre, María Esther (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Argumedo, Alcira, *Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Buenos Aires, Colihue, 1993.
- Castells, Manuel, *La Era de la Información. La Sociedad Red*, México, Siglo XXI Editores, 1999.
- Cusicanqui, Silvia, *Oprimidos, pero no vencidos*, La Paz, Hisbol, 1986.
- Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Giroux, Henry, “El neoliberalismo y la crisis de la democracia”, *Anales de la Educación Común*, año 1, núm. 1-2, 2005, pp. 72-90.
- Gómez, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, 2013, pp. 33-65.
- Gómez, Marcela y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, 2013.
- González, Miguel, Rosell Salette y Mónica Castagna (orgs.), *Por uma Educação do Campo*, Rio de Janeiro, Vozes, 2004.
- La Vía Campesina, *Agroecología campesina para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de La Vía Campesina*, La Vía Campesina/Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la República Argentina, 2015.
- López, Miguel Ángel, *Encuentros en los senderos de Abya Yala*, Quito, Abya Yala, 2004.

- Martínez de la Escalera, Ana María, *El presente cautivo. Siete variaciones sobre la experiencia moderna*, México, Edere, 2004.
- Mignolo, Walter, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en Beatriz González (ed.), *Cultura y Tercer Mundo*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996, pp. 112-123.
- Núñez, Violeta, “El vínculo educativo”, en Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Madrid, Gedisa, 2003, pp. 19-48.
- Pinheiro, Lia, “Movimentos sociais, educação e ‘Diálogo de Saberes’ na América Latina”, en Arlete dos Santos, Julia Maria da Silva y Livia Andrade (orgs.), *Educação e sua diversidade*, Ilhéus, Editus, 2017, pp. 259-280.
- Pinheiro, Lia, “Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil”, *The Journal of Peasant Studies*, núm. 40, 2016, pp. 118-143.
- Pinheiro, Lia, “Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales”, *Revista De Raíz Diversa. Revista Especializada de Estudios Latinoamericanos*, núm. 6, 2016, pp. 45-79.
- Pinheiro, Lia, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, México, UNAM, 2015.
- Pinheiro, Lia y Peter Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia Camponeza Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, 2017, pp. 705-724.
- Pinheiro, Lia y Marcela Gómez, “La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”, *Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, vol. 3, núm. 6, 2014, pp. 67-89.
- Puiggrós, Adriana, *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna, 2007.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.
- Puiggrós, Adriana, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

- Puiggrós, Adriana, *América Latina: crisis y perspectiva de la educación*, Buenos Aires, Red/Ideas/Aique, 1990.
- Richard, Nelly, “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp. 51-68.
- Rosset, Peter, “Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina”, *Revista Ciencia & Tecnología Social*, vol. 2, núm. 1, 2015, pp. 1-10.
- Sader, Emir, “Una nueva vieja derecha”, *La Jornada*, 30 de octubre, 2017, p. 17.