

PEDAGOGIAS CRÍTICAS: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES REBELDES

CRÍTICAL PEDAGOGIES: THE CHALLENGE OF FORMATION REBEL SUBJECTIVITIES

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: EL DESAFIO DE LA FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES REBELDES

Luis Rigal¹ 0000-0001-8391-1843

Sabrina Zinger² 0000-0002-5744-3043

Patricia Evangelina Patagua³ 0000-0003-3785-4563

¹ Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) – San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina; luisrigal@fibertel.com.ar

² Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) – San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina; sabrinazinger@gmail.com

³ Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) – San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina; evangelinapatagua@gmail.com

RESUMO:

Apresentamos um conjunto de reflexões derivadas da proposta político-pedagógica que desenvolvemos em nossas práticas de ensino, extensão e pesquisa, vinculadas à tradição da educação popular e da pesquisa participante, dos componentes de Educação Não Formal e Sociologia da Educação da Universidade Nacional de Jujuy e de outros espaços de formação junto aos movimentos populares urbanos e camponeses. As reflexões enfatizam a formação de subjetividades rebeldes em espaços educativos coletivos, realça as demandas que a teoria social crítica faz às pedagogias críticas. O estudo da subjetividade em sua condição de rebelde, tem possibilitado analisar aspectos vinculados a vontade coletiva, a organização, a utopia e a participação social. Além disso, sua localização, no contexto sócio-histórico, permite discutir sua configuração e mediação na estrutura social, colocando em discussão a produção de sentidos no neoliberalismo e na pós-modernidade.

Palavras-chave: pedagogias críticas; subjetividade rebelde; neoliberalismo; organização popular; educação popular.

ABSTRACT:

We share some reflections that came out at the political and pedagogical proposal that we have developed at our teacher practices, of extension and investigation, connected to the popular education tradition and the participative action research, from the Non Formal Education and Sociology of the Education of the Universidad Nacional de Jujuy professorship and another formative spaces along with urbans and peasants popular movements. The reflections highlight the formation of rebellious subjectivities in collective educational spaces, sticking out on the petitions that the critical social theory does to the critical pedagogies. The study of the subjectivities in their rebelliousness condition has enabled the study of aspects connected to the collective will, the organization, the utopia and the social participation. Whatsmore, its location in the social-historical context allows the discussion of its configuration and mediation in the

social structure, putting into discussion the production of senses in neoliberalism and postmodernity.

Keywords: critical pedagogies; subjectivity; neoliberalism, popular organization; popular education.

RESUMEN:

Presentamos un conjunto de reflexiones surgidas de la propuesta pedagógica-política que hemos desarrollado en nuestras prácticas docentes, de extensión e investigación, vinculadas a la tradición de la educación popular y la investigación acción participativa, desde las cátedras de Educación No Formal y Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy y desde otros espacios formativos junto a movimientos populares urbanos y campesinos. Las reflexiones ponen el acento en la formación de subjetividades rebeldes en espacios educativos colectivizados, haciendo hincapié en las demandas que la teoría social crítica le realiza a las pedagogías críticas. El estudio de la subjetividad en su condición de rebeldía, ha posibilitado analizar aspectos vinculados a la voluntad colectiva, la organización, la utopía y la participación social. Además, su localización, en el contexto socio-histórico, permite discutir su configuración y mediación en la estructura social, poniendo en discusión la producción de sentidos en el neoliberalismo y la posmodernidad.

Palabras clave: pedagogías críticas; subjetividad rebelde; neoliberalismo; organización popular; educación popular.

Introducción

En este texto presentamos un conjunto de reflexiones que permiten entender el sentido de la propuesta pedagógica-política que hemos venido desarrollando en nuestras actividades docentes y de investigación, y en nuestras prácticas de educación popular con movimientos sociales populares, en las cátedras de Educación No Formal y Sociología de la Educación de la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Trabajamos junto a movimientos populares urbanos surgidos después de la crisis del 2001 y junto a colectivos de educadores/as populares de movimientos campesinos e indígenas en la provincia de Jujuy (Nos referimos a los movimientos urbanos piqueteros Movimiento Barrios de Pie (2008-2010) y Movimiento Social, cultural y deportivo Tupaj Katari (2011-2016).¹ También trabajamos con la Organización Tierra Fértil del Movimiento Nacional Campesino-Indígena (2015-2020), y otras organizaciones comunitarias con las que desarrollamos proyectos de extensión, por ejemplo, la Escuela Artística Popular con los Sueños Intactos y el área de Salud del movimiento Nuestra América). En la actualidad, este diálogo ha

¹ La denominación asignada a los movimientos como piqueteros alude a las prácticas de ocupación del espacio público (calles, rutas, plazas) a partir de la constitución de piquetes que comenzaron en nuestro país con las revueltas en Cutral C6 y Plaza Huincul entre 1996-1997.

incorporado organizaciones de mujeres en espacios colectivos de la economía popular². También nos hemos preocupado por la formación de educadores/as-estudiantes, educadores/as-militantes, educadores/as-docentes³. Se trata de la formación de grupalidades, que en sus prácticas se comprometen en su condición de educadores; para ello se han conjugado el aprendizaje de roles de coordinación de talleres, sistematización de experiencias, análisis riguroso del material recopilado y su devolución sistemática.

Para quienes estamos comprometidos/as con una educación liberadora, constituye un desafío profundizar nuestro entendimiento y acción sobre el componente formativo de los sujetos, sus instancias constructivas y de-constructivas, y la direccionalidad formativa de los espacios educativos. De allí que resulte desafiante el estudio de los procesos de constitución del sujeto social colectivo, y por ende de la subjetividad, en el marco de su propia historicidad.

Escenarios y temporalidades

La posmodernidad latino-americana

Coincidimos con Follari cuando afirma que lo posmoderno es un ambiente cultural que en América Latina se constituyó en medio de la ofensiva neoliberal que llevó, desde la reivindicación de lo individual, a la sacralización del mercado y su funcionamiento neodarwinista y a la condena del Estado por totalizante y autoritario.

Tal situación, dada con plenitud en los años 90 (Salinas de Gortari en México; Collor y luego Cardoso en Brasil; Menem en Argentina; Fujimori en Perú) implicó, como efecto de lo posmoderno, una disminución de las posibilidades culturales para la resistencia y un incremento de la tendencia al individualismo o - en el mejor de los casos - a la micropolítica. Consecuentemente, la posmodernización cultural constituyó un factor importante entre los varios que coadyuvaron a que la ofensiva librecambista se impusiera ampliamente en el subcontinente (FOLLARI, 2010, p.53).

Esta postmodernidad latinoamericana se inició en un escenario de retroceso: fragmentación, exclusión y pobreza. No fue - ni será - la post-modernidad estrictamente post-industrial ni la postmodernidad de la sociedad del conocimiento propia de los países centrales.

² Proyecto denominado “Trabajadoras organizadas en la economía popular: producciones subjetivas, culturales y socio-materiales en las dinámicas pandémicas y post pandémicas, en el que trabajamos con mujeres campesinas, de la venta ambulante, del trabajo socio-educativo y de comedores y merenderos comunitarios.

³ La denominación educadorxs-militantes y educadorxs-estudiantes son categorías que pretenden dar cuenta de giros gnoseológicos y antropológicos respecto de los sujetos pedagógicos que forman parte de los espacios gestados por nuestras cátedras.

No obstante, después del arrasamiento neoliberal de la década de los noventa, aparecieron en la primera década del siglo XXI, relevantes experiencias políticas, económicas y culturales sobre la base de proyectos alternativos, con algún nivel de articulación regional que alteraron este escenario: Venezuela, Ecuador, Bolivia, Brasil, Argentina, acompañaron a la hasta entonces solitaria Cuba.

En este sentido, desde una mirada dialéctica, podemos afirmar que en América Latina “[...] el propio neoliberalismo produjo su rechazo, una especie de negación determinada” (FOLLARI, 2010, p.61). Así surgieron experiencias “postneoliberales” con diferentes grados de radicalización. Se puede considerar que conformaron diez años de intenso avance, de irradiación territorial de gobiernos progresistas y revolucionarios en el Continente. Aunque también se constata que no se pudo generar una nueva hegemonía que contuviera esa heterogeneidad singular y la dinámica sociocultural generada (por ejemplo, los/as pobres que dejaron de serlo y se identificaron con el ideario de las clases dominantes).

Después de estos años de intenso avance en materia de derecho y acceso a bienes sociales, se fue gestando un momento de inflexión histórica en América Latina, aquel avance se detuvo, en algunos casos retrocedió, y en otros casos estuvo en duda su continuidad (GARCÍA LINERA, 2016, p.2).

La consecuencia de ello ha sido que en muchos de nuestros países se produjo, como manifestación de tal retroceso, una restauración neoliberal y un triunfo de la misma en la batalla cultural con la respectiva consolidación de su discurso hegemónico.

Esta restauración neoliberal reforzó una tendencia hacia democracias de baja intensidad y de ciudadanías mínimas⁴, junto a una criminalización y represión de las organizaciones sociales populares. Lejos de quedar inertes, los movimientos y organizaciones sociales populares y diversas expresiones de colectividades han resistido en territorios urbanos, campesinos, indígenas, recreando formas alternativas del “buen vivir” (PATAGUA; ZINGER, 2019).

Aquella inflexión histórica de retroceso nos remite, aunque no de un modo lineal, a la noción gramsciana de crisis, al evocar lo que parece agonizar y lo que parece nacer. Una nota central de aquel momento histórico ha sido que lo nuevo es, estrictamente, restauración de lo que fue, no es el futuro, y, a la vez, lo viejo puede ser recreado.

⁴ Ciudadanía mínima caracterizada como la pérdida de los derechos sociales (en especial los laborales) y la limitación de los derechos políticos por la carencia de ámbitos participativos y organizativos (Rigal, 2007).

A partir del 2020, nuevamente aparecieron en la región manifestaciones de debilitamiento político de la derecha neoliberal –con diversas modalidades y vertientes– y la recuperación de ciertos horizontes postneoliberales,⁵ si bien con dificultades en la práctica para reconstituirse, como en el caso de nuestro país, ya que desde que asumió el nuevo gobierno, en diciembre de 2019, no se llegó a revertir un ciclo económico y social de recesión y crisis - agravado por los efectos de la pandemia - que sigue provocando daños severos en el tejido económico y social.

Pero, además – y nos parece relevante reiterarlo - este debilitamiento político de la derecha, no ha sido acompañado por una derrota en el campo cultural, ya que el neoliberalismo sigue teniendo capturado en gran medida el imaginario colectivo.

Es en este escenario, cuando los sentidos comunes se vuelven frágiles, cuando el significado de ciertos acontecimientos o instituciones se desdibuja o licúa, en que reaparece la relevancia del pensamiento crítico para orientar la búsqueda de nuevos horizontes propios.

Sobre el contexto internacional planetario

Queremos referirnos sucintamente a la pandemia COVID-19 y su multicausalidad. Al igual que otros/as compartimos que “el mismo siglo XXI es una pandemia: es el resultado de la globalización”, o sea, en la raíz de estos problemas está el capitalismo. Dice Nancy Fraser

[...] la crisis del COVID-19 lo único que hizo fue, de una manera casi perversa, revelar un montón de cosas que quizás no eran tan visibles en décadas anteriores, pero que en cierta forma se unieron para revelarse. Se revelaron todas las disfunciones, las injusticias, las crisis, las dificultades (FRASER, 2021, on-line).

Sin duda, la exacerbación de las desigualdades ha manifestado que nada más grave que la supuesta vuelta a la “normalidad” y han sido, en este sentido, las organizaciones sociales las que manifestaron las conflictividades del “confinamiento”, la crisis planetaria, y la necesidad de mayor presencia estatal. Señala Markus Gabriel (2020, p. 133) que “[...] el orden mundial previo a la pandemia no era normal, sino letal”.

Nos interesa señalar acá dos dimensiones de esta letalidad:

La primera, la depredación de la naturaleza: Atilio Borón (2022, p.1) nos recuerda, parafraseando a Schumpeter, que el capitalismo ha seguido avanzando en su “destrucción

⁵ Ejemplo de ello son el ascenso al gobierno de Petro y Márquez en Colombia, de Arce en Bolivia y el reciente triunfo de Lula da Silva en Brasil

masiva[...]” y que nos genera hoy “[...] enormes desafíos civilizatorios que ponen en cuestión el futuro de la humanidad, señalando entre ellos, ‘reparar los daños infligidos a la Madre Tierra’.”. Además, y esto es central, diferentes estudios científicos afirman que los virus que vienen azotando a la humanidad en los últimos tiempos están directamente asociados a la instalación de monocultivos, todo esto consecuencia de este tipo de globalización depredadora y la relación instaurada entre capitalismo y naturaleza.

La segunda, la profundización de los efectos económicos y sociales del modelo neoliberal. Estamos hablando de cuarenta años de neoliberalismo en el mundo que ha generado un incremento de la concentración económica - y, por tanto, de la riqueza - y de la exclusión y la desigualdad – y, por tanto, de la pobreza. Se nos impone así un desafío civilizatorio junto a la pregunta ¿hacia dónde vamos? (BORÓN, 2022).

Entendemos que el neoliberalismo ha demostrado que cada crisis le sirve para generar un nuevo modelo de acumulación (por ejemplo, la producida por la pandemia). No sólo no colapsa el capitalismo, sino que al sistema le es inherente llegar a un momento de colapso para progresar hacia formas nuevas de dominación. Como afirma Jorge Aleman,

Lamentablemente, no comparto ese optimismo que viene desde distintos lugares, al pensar que de esta crisis saldrá algo mejor y que el capitalismo está tocado de forma nuclear. Al contrario, el capitalismo ha mostrado ya, y lo puede volver a repetir, que es capaz de rearmarse y seguir su movimiento sin fin, a no ser que países emergentes reinventen una posible vía de emancipación, que conlleve una ‘radicalización de la democracia’ frente a las derivas neofascistas tan activas en estos momentos por todo el mundo (ALEMAN, 2020, p.18).

No existen por ahora categorías políticas ni filosóficas para poder pensar cuál será el modo de habitar el mundo que vendrá, pese a que, como advierte Boaventura de Sousa Santos: “Nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y solidaria y su imposibilidad política” (DE SOUSA SANTOS, 2019, p.27).

El neoliberalismo como proyecto cultural hegemónico

Producción de subjetividades

El neoliberalismo no es solo una etapa del capitalismo, sino que, además, es hegemonía: un potente proyecto cultural productor de subjetividad. Entendemos por subjetividad

[...] la manera en que podemos concebirnos a nosotros mismos, organizarnos en un sistema de representaciones con respecto a nosotros, a la relación con los otros y a un estado social de cómo deberían ser las cosas [...] un conjunto de conductas, mandatos,

deberes, percepciones de la realidad, construcciones éticas y estéticas (ALEMAN 2016, p.12).

Marx en el comienzo de “El Capital” dice que la historia de la humanidad es establecer relaciones sociales independientemente de nuestra voluntad y nuestra conciencia, o sea, estamos inmersos en un campo de relaciones sociales que no está regido ni dominado por nuestra voluntad. El neoliberalismo ha extremado esto, y ha construido muchos andariveles, caminos por donde la vida circula, en los cuales el trabajo ha desaparecido, donde hay un dominio absoluto de las operaciones financieras que exigen que los trabajos sean cada vez más precarios, que tengan menos permanencia, que no permitan establecer vínculos sociales estables, ni la presencia en el propio lugar; que no permitan establecer relaciones que dispongan del tiempo necesario para que se puedan consolidar y vivir.

En lo que hace al vínculo entre neoliberalismo y democracia, aquel es un sistema caracterizado por una concentración de poder económico, político y comunicacional pocas veces visto que, al decir de Zemelman, no está negando a la democracia, pero sí la está transformando de conformidad a sus propias necesidades (ZEMELMAN, 1989). Pero el déficit de la democracia neoliberal no se debe sólo a la concentración totalitaria del poder y el rechazo de la política, sino también a la intensa y visible manipulación del afecto. Concentración totalitaria del poder, rechazo de la política y manipulación del afecto son elementos ideológicos que construyen su cultura de masas. Recuperar una democracia plena implica dar batalla en estos tres frentes.

El neoliberalismo ha masificado y controlado los goces no sólo empujando al consumo bajo la promesa de felicidad, sino también a través de la satisfacción en el odio con la promoción de fantasmas racistas y xenófobos.

Por ello, ganarle la batalla cultural al neoliberalismo y construir un nuevo pacto social fundamentado en la solidaridad y la contención hacia los más vulnerables, es una tarea apremiante para la recuperación de la democracia plena.

Esto implica darle nuevo ímpetu al discurso, restituir el conflicto político, causar esperanza, inyectando pasión por la profundización de la democracia como rearticulación de vínculos de afecto y goce, para enriquecer no solo la confrontación política, sino también el corazón del pueblo y satisfacer las necesidades materiales insatisfechas (MERLIN, 2019).

Sobrevaloración del individualismo

Como señala Bauman, uno de los sólidos que se ha diluido es el de los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas. Hay un predominio del utilitarismo - búsqueda exclusiva del propio bien y de la satisfacción del interés propio - y del egoísmo - el goce en lo individual. (BAUMAN, 2002)

Una de las cosas en las que mayor acento pone la hegemonía neoliberal es en la sobrevaloración del individualismo (la permanente apelación a la autorrealización personal). A nuestro juicio, esta exacerbación del individualismo posee dos componentes. Por un lado, el neodarwinismo bélico: el Otro crecientemente ya no es solo un competidor al que hay que superar y neutralizar, sino un enemigo al que hay que eliminar. Por otro, la anestesia afectiva: desaparece cualquier forma de relación amorosa con el otro/a, en el profundo sentido que le asigna Badiou (1998) (cuando la preocupación por el Otro se transforma en nuestra preocupación); predomina la indiferencia y el planteo de relaciones sociales meramente instrumentales.

La libertad y los libertarios

La apelación a la libertad que los libertarios formulan en su versión más exagerada parece un gran triunfo del neoliberalismo: hay muchísima libertad que, de repente, se convierte en la libertad de decirte: “no hay trabajo, te damos la libertad de que inventes el tuyo”, “no hay salud, te damos la libertad de que vos mismo gestionés tu vida y te sepas alimentar y elijas muy bien qué comer”, “y como tampoco se brinda seguridad social ni protección te dejamos libre para que vos seas el que gestionés tu propia vida como una empresa”. Además, como señala Aleman:

Hay una tendencia de la derecha mundial a advertir que la única manera que tienen los sectores progresistas en Europa o los movimientos populares y nacionales en América Latina es introducir una planificación estatal en la sanidad, como ha sido la cuarentena, y ciertas determinaciones con respecto al modo de distribución del ingreso. Por lo tanto, los libertarios han extraído el término libertad para tratar de demostrar que todos estos proyectos en donde el Estado se hace cargo de la comunidad son proyectos ‘totalitarios’. A ello podríamos agregar - en forma muy manifiesta y creciente en este siglo XXI - el surgimiento y fortalecimiento de movimientos de extrema derecha: autoritarios (pero críticos del Estado), racistas y xenófobos, fundamentalmente antidemocráticos, que reivindican una libertad sin límites (ALEMAN, 2020, p.22).

Se pergeña así un concepto de libertad, en la línea de lo que Isaiah Berlin llama libertad negativa, aquella de la cual cada uno de nosotros goza cuando otros no interfieren en nuestras

acciones. “Yo no soy libre en la medida en que otros me impiden hacer lo que yo podría hacer sin interferencias”. O sea, ser libre supone un ámbito de libertad eximido de toda interferencia”. Por tanto, “[...] la defensa de la libertad consiste en el fin “negativo” de prevenir la interferencia de los demás” (BERLIN, 1974, p.26).

Al contrario, libertad positiva no es estar libre de algo, sino libre para algo, es decir vinculada a la idea de autonomía. En relación con esto, se destacan las reflexiones de Gramsci sobre la libertad, muy afines, además, al pensamiento freiriano. Su concepto de libertad deriva de estas afirmaciones: ni espontaneidad ni libertad entendida de un modo naturalista; no existen derechos naturales, metahistóricos. Más bien, la libertad debe ser entendida en relación con la autonomía: capacidad de autocontrol, de autodeterminación individual y colectiva. Este debe ser el resultado más importante de la educación, ya que la única libertad es la responsable, aquella que se presenta como aspecto individual de una libertad colectiva o de grupo. (GRAMSCI, 1981, p.137-138). Esta condición de responsable no le quita la de insumisa a la libertad.

Lo expresado es central, como principio pedagógico: sólo se es libre si se es autónomo, y la autonomía supone el pensamiento crítico – propio de la filosofía de la praxis - dialécticamente engarzado con la búsqueda de la transformación de la realidad.

Teoría social crítica y pedagogías críticas

La demanda que la teoría social crítica le plantea a las pedagogías críticas

En la tensión entre regulación y emancipación –tensión clave de la modernidad– la teoría social conservadora se ha preocupado por la obediencia y la adaptación de la condición humana; mientras que la preocupación de la teoría social crítica ha sido la emancipación, la promoción de la autonomía y la libertad, concentrándose, por lo tanto, en la conciencia, el entendimiento y las responsabilidades individuales y colectivas.

Es dentro de esta preocupación por la emancipación que Bourdieu y Wacquant entienden que la tarea de la sociología es “[...] revelar las estructuras más profundamente ocultas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación” (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 17-18).

A la vez, la pedagogía crítica moderna nace como un saber subsidiario de la teoría social crítica, por tanto, con una preocupación ética y política de carácter emancipatorio y utópico; se

preocupa mucho menos por la regulación que la pedagogía tradicional, de reconocida influencia durkheimniana

Nos interesa abordar y resignificar ambas –la teoría social crítica y la pedagogía crítica– desde nuestra concepción de la condición postmoderna actual que, si bien reconoce el colapso del discurso de la modernidad, mantiene los mismos intereses de ella en el sentido de recuperar la condición humanista primigenia: preocupación por el sujeto en su humanidad integral - no como un objeto manipulable o un sujeto recortado (sólo como agente económico o consumista pasivo) - sino como protagonista de la historia.

A nuestro juicio, el desafío actual para la teoría social crítica de la educación es contribuir a la construcción de una pedagogía crítica con base en la diferencia cultural y preocupada por las situaciones de desigualdad. Tal como señala Giroux, encaminarse hacia una pedagogía de los límites, que desafía las actuales fronteras del conocimiento y busca establecer nuevos límites, generalmente asociados con los márgenes, con la periferia de la fuerza dominante cultural: múltiples voces, múltiples relatos, múltiples lenguajes (GIROUX, 1997, p. 45-54).

Nos asumimos así, como educadores/as e intelectuales transformadores/as, a través de una construcción identitaria que es una explícita opción política que se produce en espacios educativos entendidos, en la concepción gramsciana, como espacios de producción de sentido y, por tanto, de lucha hegemónica (GRAMSCI, 1981, p. 210)

Esto nos lleva a encarar nuestras prácticas junto a organizaciones sociales populares, con inmediata referencia a prácticas transformadoras, en la que la Tesis XI de Marx sobre Feuerbach, cobra renovada vigencia: no se trata sólo de interpretar el mundo de diversos modos, sino de transformarlo.

Entendemos que este desafío les demanda a las pedagogías críticas formar subjetividades rebeldes, en tanto subjetividades políticas. Recuperamos la noción de rebeldía como un calificativo atribuido a la subjetividad que supone la primacía del pensamiento crítico e implica romper, como mencionamos anteriormente, con la concepción negativa de la libertad.

Las notas de las pedagogías críticas

A nuestro juicio, estas son algunas de las notas de las pedagogías críticas (RIGAL, 2011a):

i. Son pedagogías no complacientes: su preocupación principal, acorde con la intencionalidad de develar y desocultar, es formar subjetividades rebeldes, con los siguientes rasgos comunes:

- Una opción política por los sujetos sociales subalternos, reconociéndolos/as en su diversidad y complejidad, y aportando al fortalecimiento de su autonomía. En la confrontación por la hegemonía, dicha opción política, permite superar aspectos ligados al asistencialismo, al clientelismo, al individualismo y promueve experiencias pedagógicas que atiendan a la dignidad.

- Una preocupación por la producción de saberes y conocimientos desde esa experiencia de movilización intelectual, social y política;

- Un interés por fortalecer la democracia sustantiva, popular, radicalizada, en permanente conformación y disputa; y en una amalgama de culturas, que no subalterniza los saberes populares ni coloniza su memoria histórica, sus discursos y sus prácticas. Una democracia que potencie la participación y organización colectiva y supere las desigualdades socioeconómicas, que reconozca y acepte diversidades y diferencias no jerarquizadas (SUÁREZ; HILLERT; OUVIÑA; RIGAL, 2016, p.11).

ii. Son pedagogías de la resistencia: Recordemos, sobre esto, un texto del Ejército Zapatista por la Liberación Nacional (EZLN): “[...] la resistencia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas” (MUÑOZ RAMIREZ, 2003, p. 18) Es decir, en nuestras sociedades, la búsqueda esperanzada supone: resistencia, confrontación, conflicto; esto le confiere su sentido político emancipatorio. Dice Boaventura de Sousa Santos (2017, p.80): “Esperar sin esperanza es la peor maldición que puede caer sobre un pueblo. Y la esperanza no se inventa: se construye con inconformismo, rebeldía competente y alternativas reales a la situación presente”.

La resistencia ha llevado a las organizaciones populares a preguntarse contra quién se está luchando, para comprender las relaciones de poder construidas por los sistemas de opresión. En esta línea, la resistencia no es oposición individualista, sino direccionalidad consciente y colectiva. Sin duda, han sido las organizaciones populares las que colaboraron con un entendimiento más acabado de la crisis sistémica en la que se insertó la pandemia, en instancias

identificadas como espacios-momentos formativos, una educación en “aulas a cielo abierto”, en donde se aprende y se enseña en el acto mismo del proceso de resistencia.⁶

iii. Son pedagogías no vanguardistas: parten del sentido común de los sujetos – sentido histórico conformado a lo largo de sus luchas, victorias y derrotas – para desde allí criticarlo y superarlo a través de formas colectivas y dialogales de producción de conocimiento. Así este rechazo al vanguardismo, y también al basismo, fue orientando nuestra práctica hacia la Investigación Acción Participativa, basada en los fundamentos pedagógicos de la Educación Popular, promoviendo procesos de formación de una grupalidad educativa, conformada por militantes-educadores/as; estudiantes-educadores/as; docentes-educadoras, interesado por los procesos de participación, organización y construcción de saberes, reconociendo a los movimientos sociales populares como sujetos pedagógicos.

iv. Son pedagogías que operan sobre los núcleos de buen sentido: éstos existen en la conciencia de los sujetos, producto de su experiencia histórica. Al respecto afirma Freire:

Muchas veces me han criticado diciendo que yo defiendo que los educadores se queden al nivel en que se encuentran los educandos. Y esto me parece extraño, pues yo nunca usé el verbo quedarse. Yo siempre usé el verbo partir, desde la Pedagogía del oprimido. En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica, lo que era, en el punto de partida, el sentido común (TORRES, 1988, p.65).

Por tanto, dice Freire - coincidiendo con Gramsci (RIGAL, 2011b, p. 132-133) - que en este sentido común se deben buscar los elementos de resistencia: formas más o menos espontáneas de enfrentarse a lo dominante.

Si nos rehusamos a conocer estas formas de resistencia porque antidialécticamente aceptamos que todo en ellos es reproducción de la ideología dominante, caemos en posiciones voluntaristas e intelectualistas. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, dónde se encuentran ellas, cómo se expresan y trabajar entonces sobre esto (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p.38).

El esfuerzo teórico de Gramsci, a partir del concepto de hegemonía, toma al sentido común de las clases subalternas como elemento básico referido a los sentidos espontáneos de las masas, desde donde construir una filosofía de la praxis como base de una propuesta de acción para dar la lucha por la hegemonía. La filosofía de la praxis debe ser, ante todo, “[...]”

⁶ Por ejemplo el Movimiento Nacional Campesino Indígena, junto a otras organizaciones del campo, por un lado ofrecieron productos agroecológicos y por otro denunciaron los desalojos y la especulación inmobiliaria por parte del entramado estado-empresarial.

una crítica del sentido común que ponga su atención en el núcleo de buen sentido, el núcleo sano del sentido común, que merece ser desarrollado y profundizado dialécticamente para unificarlo y hacerlo coherente” (GRAMSCI, 1981, p. 249). Ya que

“[...] es un núcleo de contradicción enraizado históricamente a partir de las condiciones concretas de existencia[...] que no puede ser aportado como documento de conciencia de clase: es apenas un primer vislumbre, es sólo, precisamente, la posición negativa y polémica elemental: no sólo no se tiene conciencia exacta de la propia personalidad histórica, sino que tampoco se tiene conciencia de la personalidad histórica y de los límites precisos del propio adversario (RIGAL, 2011b, p. 132).

La condición rebelde

Si la educación supone la constitución de subjetividad y ésta va de la mano de la identidad, las pedagogías críticas pueden considerarse, en cierto sentido, como parte del proceso de construcción de una subjetividad no alienada surgida del encuentro entre una ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia que se traduce en conductas con sentido político emancipatorio (RIGAL 2004, p. 164 - 168).

El calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:

i. Curiosidad epistémica: es decir, capacidad de asombro, de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia y su contenido (TORRES CARRILLO, 2009). Es una disposición hacia la interrogación permanente. Supone también forzar los bordes: transitar por las fronteras o las cornisas, cuestionar la naturalización de los relatos –aún los críticos– cuestionar permanentemente las narrativas dominantes.

En nuestros espacios de retroalimentación junto a educadores/as del campo académico, organizativo y estudiantil, nos hemos preguntado, por ejemplo, ¿a favor de quienes producimos conocimiento social y pedagógico?, ¿qué relevancia tiene la producción de conocimiento para el sujeto educativo movimiento popular? Ello ha supuesto superar la dicotomía entre los campos de acción, dicotomías que asigna acríticamente a uno, el lugar de la reproducción, y al otro de la resistencia, y también ha requerido romper con el dogmatismo imperante.

En este proceso de reconocernos desde el asombro, han sido fundamentales los aportes del feminismo, dado que la organización de las mujeres, en los movimientos urbanos y campesinos con los cuales trabajamos, nos ha enseñado respecto de la genealogía, de nuestras historias y raigambres ancestrales, de las luchas de las mujeres por visibilizar las violencias machistas, de los mecanismos de socialización patriarcal bajo las cuales las mujeres se forman,

de la necesidad de la formación de lideresas comunitarias que asuman la perspectiva feminista, entre otros saberes. Dichas enseñanzas han resultado procesos de formación empoderantes.

ii. Disconformidad frente a lo establecido: esta disconformidad se manifiesta ya sea en el orden cognitivo como en el institucional y/o social. Ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de la superación transformadora del orden se relaciona con la ruptura o superación del orden capitalista. Expresa la convicción de que los seres humanos tienen todos el mismo valor. Esta convicción igualitaria es puesta en cuestión siempre que hay relaciones sociales de poder desigual, o sea de dominación (DE SOUSA SANTOS, 2017). Frente a la presión hacia la adaptación, valoramos a la inadaptación.

La disconformidad con el orden establecido ha llevado a las organizaciones populares al desarrollo de dos acciones complementarias: acciones de denuncia y acciones de construcción o afirmación. La tensión entre ambos polos ha conducido a un análisis pormenorizado de las contradicciones que experimentan las organizaciones populares. En el caso del Movimiento Tupaj Katari, en los espacios de formación sus integrantes discutieron las condiciones de precarización y desempleo de las organizaciones piqueteras, su inserción en la crisis económica-política del 2001 y las múltiples pobrezas emergentes. De ello, devino la identificación como trabajadores/as desempleados/as organizados/as antes que movimiento de desocupados/as. El desplazamiento en la forma de reconocimiento de los múltiples trabajos desarrollados en el marco de acciones socio-comunitarias, de producción y de comercialización; la orientación de dicha productividad para la reproducción de la vida, también supuso un posicionamiento respecto de las políticas de trabajo destinadas a los/as trabajadores/as organizados/as. También, las organizaciones populares han confluído a articularse en una alianza nacional de la economía popular (Unión de trabajadores/as de la economía popular –UTEPA-).

iii. Referencia a algún proyecto utópico con un componente político: la utopía es una idea fuerza instalada más allá del aquí inmediato; expresa la necesidad de visualizar un proyecto, un futuro. Siempre es desde la representación de una sociedad distinta y mejor que se regresa a la sociedad actual y se lo hace buscando hilos de conexión transformadores. O sea, detrás de cada marco crítico hay un boceto utópico. La utopía es lo opuesto al conformismo impuesto y al posibilismo que se ancla en el presente y acepta sin reparos sus condiciones de producción, distribución y usos económicos, políticos y culturales.

Lo utópico requiere levantar la mirada por encima de lo que hoy es posible. Este ejercicio lleva a proyectarse al más allá, a lo que no es (en este sentido pretende superar el brete

epistemológico del positivismo: analizar los hechos tal cual son; sólo es lo que es inmediatamente captable por los sentidos). Dice Boaventura de Sousa Santos: “[...] la utopía es la exploración de nuevas posibilidades y voluntades humanas, por vía de oposición de la imaginación a lo que existe, en nombre de algo mejor a lo que la humanidad tiene derecho a desear o luchar por ello” (DE SOUSA SANTOS, 1998, p.84).

En términos dialécticos, es una llamada de atención hacia lo que no existe, como contraparte integrante, pero silenciada de lo que existe. Esto significa la proyección a un más allá distinto y emancipador. Si desaparece la utopía como horizonte, desaparece el pensamiento crítico, por tanto no se puede entender a las pedagogías críticas si no se las liga a un compromiso con la construcción de “otro mundo posible”. Como decía Freire, “[...] el mundo no es, el mundo está siendo” (FREIRE 1993, p.86).

Debemos reconocer que la crisis de la modernidad nos privó de esa mirada teleológica y con ella se fueron muchas certezas respecto a utopías factibles, realizables. Lo que plantea la posmodernidad crítica es que tenemos que empezar a construir o reconstruir nuestras utopías desde experiencias intelectualmente y territorialmente más locales, y menos ambiciosas y abarcativas, debido a que no podemos apelar a las grandes categorías teóricas y políticas de la modernidad.

La Democracia plebeya como horizonte utópico posible.

Para llegar a precisar su noción de democracia radical, Laclau y Mouffe se remontan a la Revolución Democrática evocada por Tocqueville que encuentra su momento culminante en la Revolución Francesa, que al hacer caer al Antiguo Régimen jerárquico deposita la soberanía en el pueblo (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Teniendo en cuenta esto, señalan que surge una nueva matriz en el imaginario social: la libertad y la igualdad como puntos nodales en la construcción de lo político. Pero, en realidad, el imaginario de la Revolución Francesa se estructuraba sobre una trilogía de puntos nodales: libertad, igualdad, fraternidad. Es decir, esta visión de la revolución democrática escamotea el componente fraternidad, al que Laclau y Mouffe no harán ninguna referencia.

La fraternidad revolucionaria pretendía igualar en calidad de hermanos y liberar del patriarcalismo a quienes estaban sometidos a servidumbre política, social o material y conseguir la plena incorporación del pueblo llano a una sociedad civil republicana de libres e iguales (DOMENECH, 2004, p. 74).

Es decir, este componente de la trilogía exalta el elemento plebeyo de ese imaginario revolucionario, que es fuerte en la concepción jacobina y en la Declaración de los derechos del hombre, pero que fue raleado políticamente en la primera definición de ciudadanía que no incluía a todos los hermanos (sólo los varones propietarios). Y, por tanto, muchos quedaban excluidos de la libertad y, fundamentalmente, de la igualdad.

La fraternidad representaba y simbolizaba en la Europa de finales del siglo XVIII y hasta 1848 la rebelión de las “clases domésticas” –siervos, campesinos, pobres, criados, esclavos y mujeres, así como distintas minorías étnicas religiosas o profesionales tradicionalmente excluidas (judíos, actores, etc.) - contra el orden social del Antiguo Régimen. Pero “[...] entendida en el sentido histórico revolucionario que tuvo en la tríada francesa es hoy un valor eclipsado.” (DOMENECH, 2004, p. 15).

Con esta peculiar concepción de la libertad y la igualdad, y un consiguiente olvido y exclusión del carácter emancipatorio de la fraternidad, se fue constituyendo la democracia burguesa durante la primera parte del siglo XIX; y así llegó a nuestras tierras latinoamericanas, como una democracia que desconfía de las masas (teme el “desborde plebeyo”) y, por lo tanto, limita sus derechos políticos (las minimiza como ciudadanos y si puede las reprime). Se instala así una democracia restringida y restrictiva, que manipula el voto popular mediante el fraude, proscribire a sectores sociales, apela a los golpes militares.

Por tanto, la fraternidad va a quedar como componente esencial de la democracia plebeya, de tan arraigada tradición en las luchas independentistas del siglo XIX en nuestros países y que se continúan – a veces en formas parciales o imperfectas que necesitan ser superadas - en las diferentes experiencias progresistas nacionales y populares del siglo XX y del siglo XXI. Fraternidad que apunta a la hermandad de sujetos solidarios entre sí, que piensan en el otro/a, hacen con el otro/a, sienten como el otro/a, comparten con el otro/a.

Nos preguntamos, por tanto, si hoy la única utopía posible, como alternativa transformadora factible, es la democracia plebeya, que se construye forzando los límites del capitalismo y la democracia liberal – burguesa, ya que el socialismo como utopía hoy no tiene una encarnadura histórica concreta y se percibe una enorme “incertidumbre estratégica” para avanzar hacia ella.

Borón, en una línea de pensamiento afín, afirma que quizás a la salida de la pandemia nos encontremos con un

[...] capitalismo recargado, fuertemente estadocéntrico [...] con menos mercado, más estatista y autoritario que el anterior. Pero plantea que existe otro camino: “el

‘protosocialismo’, o los comienzos de un tránsito hacia el socialismo en donde ese nuevo Estado amplíe y profundice los derechos de la ciudadanía. Para esto tendrá que desmercantilizar viejos derechos convertidos en mercancía por el neoliberalismo (salud, educación, seguridad social, vivienda, servicios básicos, etc.) y recuperar parte de las escandalosas fortunas retenidas por el 1% más rico del planeta (BORÓN, 2020)

Complementa García Linera (2020, on-line):

Los seres humanos necesitamos una globalización de los conocimientos, del cuidado médico, del tránsito de las personas, de los salarios de los trabajadores, del cuidado de la naturaleza, de la igualdad entre mujeres y hombres, de los derechos de los pueblos indígenas, es decir, una globalización de la igualdad social en todos los terrenos de la vida, que es lo único que enriquece humanamente a todos. Mientras no acontezca eso, como tránsito a una globalización de los derechos sociales, es imprescindible un Estado social plebeyo que no solo proteja a la población más débil, que amplíe la sanidad pública, los derechos laborales y reconstruya metabolismos mutuamente vivificantes con la naturaleza; sino que además democratice crecientemente la riqueza material y el poder sobre ella, por tanto, también la política, el modo de tomar decisiones que deberán ir cada vez más de abajo hacia arriba y cada vez menos de arriba hacia abajo.

Es decir, la prioridad es construir (o reconstruir) un Estado plebeyo, donde prime la consideración de las históricas necesidades sociales, económicas, culturales y políticas de las clases subalternas y se les confiera activa participación a las mismas en la toma de decisiones, potenciando las tendencias transformadoras existentes en ellas.

Estado plebeyo que en un proceso de construcción y reconstrucción de abajo hacia arriba y sin sujetos excluidos, no deberá olvidar que

[...] en América Latina existen narrativas emancipatorias disponibles y utopías factibles, junto a nuevas gramáticas políticas, surgidas al calor de las resistencias locales y de los movimientos ecoterritoriales (rurales y urbanos, indígenas, campesinos y multiculturales, las recientes movilizaciones de los más jóvenes por la justicia climática), que plantean una nueva relación entre humanos, así como entre sociedad y naturaleza, entre humano y no humano [...] cuyas claves son tanto la defensa de lo común y la recreación de otro vínculo con la naturaleza como la transformación de las relaciones sociales, en clave de justicia social y ambiental. Esta idea también es representativa de los Movimientos populares (sociales, étnicos, feministas y ecologistas (SVAMPA, 2020, p. 10-11)

iv. Reafirmación del sujeto como un actor protagónico ubicado en un contexto histórico singular: no hay subjetividad rebelde en abstracto; no hay subjetividad rebelde si no hay valoración de su singularidad histórica. Zemelman y Quintar, en esta línea – y parafraseando a Alcira Argumedo - afirman “[...] la visión de lo latinoamericano como la dignidad de estar siendo” (RIVAS DÍAZ, 2005, p.118). Esto nos lleva a hablar de los condicionantes culturales e históricos de la teoría sociológica.

La Razón Moderna como Razón europea: crítica al eurocentrismo.

La modernidad ha sido en su germen una noción externa a América Latina y tanto su discurso, como las instituciones que se han constituido y reformado en nombre de ella son, en una gran medida, importados desde otro escenario; importación que expresa además la situación de dependencia y dominación en que han estado las sociedades latinoamericanas desde “[...] la primera fase de globalización del capital que llevó a su incorporación forzada al mercado mundial en el siglo XVI” (STAVENHAGEN, 1997, p. 19).

En el campo de la teoría social, teniendo en cuenta que los principales aportes a ella se hicieron desde Alemania, Francia, Italia y Gran Bretaña, el discurso de la modernidad le proveyó algunas dimensiones básicas:

- La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se elabora la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); se construye un metarrelato universal para todas las culturas y los pueblos desde lo primitivo y lo tradicional a lo moderno. La sociedad industrial liberal es la expresión más avanzada de ese proceso histórico, es por ello el modelo que define a la sociedad moderna. La sociedad liberal, como norma universal, señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos. Aquéllos/as que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer.

- La negación de que este progreso se asentó sobre la esclavitud, la masacre de los pueblos y la división internacional del trabajo; procuraba borrar la memoria histórica de los pueblos para centrarse en la idea del progreso ilimitado y único. Haciendo un salto en el tiempo, bueno es preguntarse hoy, desde nuestra América Latina, desde el Tercer Mundo, en qué consistió el progreso para nuestro continente, porque en su nombre grandes masas de población fueron y siguen siendo crecientemente explotadas, excluidas bajo condiciones de vida absolutamente degradadas, es decir, cuando el modelo dominante de capitalismo globalizado ha puesto la Razón Occidental (lo que la Ciencia y la Técnica generan) al servicio de fortalecer esa discrepancia.

- La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber. Por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así, no sólo

en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. “Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo” (LANDER 2000, p. 10)

Todo esto nos remite a lo que Anibal Quijano denomina la colonialidad del poder, que nos permite reconocernos e identificarnos como habitantes de un territorio que sufrió a lo largo de su historia, lógicas de dominación, exclusión, explotación y jerarquización.

La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos: de ahí la distinción entre lo civilizado y lo primitivo; lo moderno y lo tradicional. Suponía la *búsqueda de una homogeneización cultural*, que en varios países latinoamericanos - el nuestro, entre ellos - se complementó con el genocidio masivo de la población aborigen (QUIJANO, 2000, p. 211).

Descolonizar significa reconocer el colonialismo en lo epistemológico y en la producción de saberes teóricos desde un lugar de resistencia a la subalternización, tratando de superar una perspectiva eurocéntrica de la teoría social crítica que históricamente generó en América Latina un desencuentro entre el imaginario crítico, la experiencia histórica y social concreta y la teoría social (QUIJANO, 1999). Significa también buscar aquellos aspectos que remarquen la condición rebelde latinoamericana, la que García Linera denomina *identidad plebeya*.

El desafío actual para las pedagogías críticas es avanzar en el proceso de descolonización cultural, abarcando:

Por un lado, la descolonización del saber, a partir del reconocimiento de cosmogonías diversas, de saberes diversos (no sólo el validado por la ciencia occidental) así como el conjunto de prácticas que manifiestan una multivocalidad histórica: epistemologías de frontera, sistemas de pensamiento, formas de concebir y actuar que fueron subalternizados por la lógica monocultural con que se organizaron los Estados en América Latina.

Es necesario superar la concepción del pensamiento occidental (euro o yanqui, blanco) como pensamiento científico privilegiado que desconoce que hay otros pensamientos válidos: de los indígenas, de los campesinos, etc. Se debe eliminar la tendencia a considerar que el pensamiento occidental puede superar o destruir a todos los otros pensamientos. Por ejemplo, el movimiento indígena mostró la existencia de conocimientos milenarios en diversos campos (la salud, la protección del medio ambiente, el cuidado del suelo), o el caso de la medicina china (DE SOUSA SANTOS, 2004).

Revalorizar las culturas y las pedagogías de resistencia de estas tierras del Abya Yala - las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial – donde surgieron pedagogías de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios, a las que se sumaron los/as africanos/as esclavizados/as, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo descolonialmente, a pesar del poder colonial.

Por el otro, la descolonización del ser, para superar la minimización de ciertas identidades, ciertas convicciones de que determinados sujetos y determinados pueblos no forman parte de la historia, lo que ha conformado una vergüenza individual y colectiva y una subjetividad mínima y no erguida. Para avanzar en esta descolonización se deben recuperar y valorizar aspectos negados por esta colonialidad, reencontrarse con las historias de los ancestros no-blancos ni europeos, con los saberes del pueblo, de los campesinos, de los pueblos originarios y descubrir en ellos los núcleos de buen sentido que posibiliten avanzar en la solidificación de esta descolonización.

Coincidimos con Zemelman y Quintar cuando afirman que en la base de la tradición educativa de la modernidad en América Latina estaba la negación del sujeto latinoamericano: “[...] un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es.” (RIVAS DÍAZ, 2005, p.117). Entonces, cuando Giroux y Freire, entre otros/as, entienden a la educación como un campo de lucha, se refieren a la oposición frontal frente a esta tradición, dado que la lógica civilizatoria propia de esta modernidad latinoamericana es una lógica de la subordinación y se fundamentaba en la discriminación y en la exclusión.

Al igual que otros/as autores/as, proponemos “colocar al sujeto latinoamericano en el centro del debate”, en una búsqueda pedagógica y política por convertirlo en un sujeto erguido, un sujeto constructor y transformador que se para ante una realidad dada como una realidad construible y transformable, que se potencia desde el presente recuperando y actualizando la conciencia histórica que le brinda claves para entender su subalternidad y así ir develando un futuro de autonomía y fortaleza individual y colectiva; futuro que no es un objeto ontológico que ya está fatalmente inscripto en el tiempo, y que debemos aceptar resignadamente, sino que puede y debe ser construido y reconstruido a través de una larga e ininterrumpida confrontación social y cultural.

Desde esta perspectiva epistemológica, la pedagogía se convierte en el espacio de la recuperación de la memoria, de la historia y del olvido. Es una *pedagogía de la potencia* – para conformar sujetos erguidos –, con una didáctica no parametral, en oposición a una pedagogía

del bonsái, que genera sujetos mínimos (RIVAS DÍAZ, 2005, p. 122-126). Es decir, nos estamos refiriendo a un fenómeno pedagógico y, además, eminentemente político.

v. Superación del pensamiento individual para la construcción de un pensamiento colectivo que promueva la organización: pensamiento que acorte las distancias entre el espacio de individuación y el de socialización, porque casi no hay individuo cuando uno se reconoce compañero o compañera, lo que hay es un grupo en el que todos y todas tienen la responsabilidad de generar y responder a esa expresión de lo grupal que incorpore los distintos saberes en el todo.

La rebeldía es una construcción colectiva; tal construcción asume la responsabilidad y el compromiso de reconocer que las experiencias emancipatorias tienen que construirse entre sujetos diferentes, que piensan, sienten y viven en formas diversas. La construcción de subjetividades rebeldes supone como necesarios e indispensables los procesos de colectivización y de organización. En esto coincidimos con Gramsci, quien postulaba a la política como una ética de lo colectivo, manifestada en su praxis “[...] en el marco de un proyecto colectivo para el que la reforma moral e intelectual pasa, entre otras cosas, por intentar hacer del ‘yo’ un ‘nosotros’ (FERNANDEZ BUEY, 1988, p. 22 – 24)

vi. Fortalecimiento de la dialéctica entre razón y sentimiento: dice Boaventura de Sousa Santos que la cuestión fundamental es como intensificar la voluntad. Todos nuestros conocimientos tienen algo de logos y un elemento de mitos, que es la emoción, la fe, el sentimiento que un cierto conocimiento te crea por el hecho de tenerlo, la repugnancia o el amor que te provoca. Todos tenemos una corriente fría, que es la conciencia de los obstáculos, y una corriente caliente, que es la voluntad de sobrepasarlos. La primera es necesaria para que uno no se engañe; la segunda para no desistir fácilmente, como diría Gramsci, la tensión entre el pesimismo de la razón -la conciencia de los obstáculos- y el optimismo de la voluntad -la disposición a superarlos no en forma voluntarista sino en términos de fuerza estratégica-.

Pero este legado gramsciano nos lleva no sólo a la celebración de la rebeldía; también a la celebración del humanismo, de la preocupación por el sujeto encarnado, que vive, que goza, que sufre. La condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual: no sólo debemos aprender a pensar, sino que debemos aprender a pensar con el corazón, lo que Fals Borda define juntamente con los pobladores costeros como el sentipensar (FALS BORDA, 2009, p. 9 – 10)

Es decir, la razón no alcanza, esta rebeldía activa – con pretensión transformadora – necesariamente debe ser apasionada, debe establecer algún tipo de acercamiento afectivo, de compromiso con la realidad en la que se involucra. Se debe meter el cuerpo. Como dice Paulo

Freire, debe manifestar una capacidad de amar el mundo. (FREIRE, 2006, p. 34), y amar, según Alain Badiou (1998, p. 15): “[...] es un gesto muy fuerte porque significa aceptar que la existencia de otra persona se convierte en nuestra preocupación”.

Conclusiones finales

Entendemos que nuestro compromiso como intelectuales dentro de la Universidad pública es generar conocimiento propio en clave latinoamericana, para entender situaciones nuevas, antes inexistentes; que nos permitan no sólo explicarlas y comprenderlas sino también transformarlas, según intereses colectivos de los sectores populares.

En el recorrido discursivo que hemos hecho en este texto, partiendo del enmarcamiento propuesto por el escenario y las temporalidades acotadas, hemos pretendido remarcar la pertinencia de las pedagogías críticas, para generar a partir de sus notas, una subjetividad rebelde. Se trata de una subjetividad política, en la medida que refiere a construcciones de sentido que, involucran la confrontación con la dominación y la definición de estrategias transformadoras desde una perspectiva de poder (ZEMELMAN, 1989) Y que, como toda subjetividad, se irá conformando en la acción colectiva, en la práctica social de los sujetos involucrados (MICHI; DI MATTEO; VILA, 2012, p. 31).

Esta celebración de la rebeldía también supone aceptar que la búsqueda de la transformación exige lucha, confrontación, ya que nos instala, en términos gramscianos, en la perspectiva estratégica de la guerra de posiciones. La constitución de una hegemonía alternativa, requiere articulación entre organizaciones políticas, organizaciones sindicales, y movimientos y organizaciones sociales populares (antirraciales, feministas, urbanas y campesinas, ambientalistas, anticoloniales).

Desde esta celebración de la rebeldía también pretendemos estimular a que, asumiéndose como ciudadanos/as con vocación protagónica, se involucren personas y colectivos en la creación de una democracia plena, sustentable y de alta intensidad, no constituida desde el miedo y la obediencia, sino activa y audazmente desde el deseo de un “buen vivir”. Se trata, de que, los/as subalternos/as puedan emanciparse de su condición subalterna y así conformar esa democracia plebeya, entendida como una democracia de iguales, una “democracia como igualdad social, no sólo como ciudadanía en el Estado-Nación; como legitimación de la diversidad y de la heterogeneidad de sus creaciones; como liberación de la vida en sociedad respecto de cada una de las formas y de los mecanismos de explotación, de

dominación, de discriminación; como descolonización y liberación del conocimiento y del imaginario; como la co-presencia de la igualdad, de la solidaridad y de la libertad en todas las gentes. Para encontrar nuevas formas institucionales “[...] a partir de la exploración propias de una racionalidad no-eurocéntrica que pueda también ser parte del propio horizonte de futuro.” (QUIJANO, 2001, p. 69).

Referências

- ALEMAN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Buenos Aires: Grama, 2016.
- ALEMAN, Jorge. **Pandemonium, notas sobre el desastre**. Madrid: Ned Ediciones, 2020.
- BADIOU, Alain. **Elogio del amor**. Franaci: Flammarion, 1998
- BAUMAN, Zygmunt **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BERLIN, Isaiah. **Libertad y necesidad en la historia**. Madrid: Revista de Occidente, 1974.
- BORÓN, Atilio. Entrevista. **Página 12**. Buenos Aires, n. 1268, 04 de abril de 2022. Suplemento Radar Libro. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/suplementos/radar-libros/21-08-2022> Accedido en: 21 ago. 2022.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. J. D. **Respuestas**. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo, 1995.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura; BERNAL, Consuelo; VILLEGAS, Mauricio García. **De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo. **Ponencia al Foro Social de las Américas**. Quito. 2004.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **Trece cartas a la izquierda**. Colombia: Desde abajo. 2017.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Para una pedagogía del conflicto. *In*: DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Educación para otro mundo posible** Buenos Aires: Clacso, 2019. p. 27-53.
- DOMENECH, Antoni. **El eclipse de la fraternidad**. Barcelona: Crítica, 2004.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2009.
- FERNANDEZ BUEY, Francisco. La política como ética de lo colectivo, *In*: Alvarez Uría, F. (comp). **Neoliberalismo versus democracia**. Madrid: La Piqueta, 1988. p. 22-24.
- FOLLARI, Roberto. Reflexiones sobre posmodernidad, multiculturalismo y movimientos sociales en Latinoamérica actual. **Revista Utopía y Praxis latinoamericana**, Maracaibo, v.15, n. 49. p. 53-57. 2010.
- FRASER, Nancy. Entrevista. **Página 12**. Buenos Aires, 29 oct 2021. Suplemento Las 12. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/377603-nancy-fraser-hay-una-crisis-generalizada-del-planeta-de-la-h>. Accedido en: 22 ago. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía da esperanza**. Sao Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Morata, 2006
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por una pedagogía de la pregunta**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- GABRIEL, Markus. El virus, el sistema letal y algunas pistas. *In*: AMADEO, Pablo (ed.). **Sopa de Wuhan**. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. Buenos Aires: Ediciones: SPO, 2020. p. 129-134.

- GARCIA LINERA, Alvaro. Disertación. [S.l.: s.n.], 2016. Publicado por el canal Fundación Germán Abdala. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wGk-QznbQTo> Accedido em: 20 ago. 2022.
- GARCIA LINERA, Alvaro. Pánico global y horizonte aleatorio. Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica. [S.l.: s.n.], 18 abr. 2020. Análisis Político. Disponible en: <https://www.celag.org/panico-global-y-horizonte-aleatorio/> Accedido em: 22 ago. 2022.
- GIROUX, Henry. **Cruzando límites**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. México: Era, 1981. (6 tomos).
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: Lander, E. (comp). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 10.
- MERLIN, Nora. Neoliberalismo y sedimentaciones afectivas. **Página 12**. Buenos Aires, 19 dec 2019. Suplemento Psicología. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/237296-neoliberalismo-y-sedimentaciones-afectivas>. Accedido en: 18 ago. 2022.
- MICHI, Norma; DI MATTEO, Álvaro Javier; VILA, Diana. Movimientos populares y procesos formativos. **Revista Polifonías**, n. 1, vol. 1, p. 22-41. 2012.
- MUÑOZ RAMIREZ, Gloria. **20 y 10**. El fuego y la palabra. México: Rebelde, 2003.
- PATAGUA, Patricia Evangelina; ZINGER, Sabrina. Caminar hacia una pedagogía emancipadora: reflexiones recientes sobre el potencial descolonizador de los espacios educativos en organizaciones sociales Jujuy-Argentina. **Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica**, n. 22, año 17, p. 74-97. 2019.
- QUIJANO, Aníbal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 61, p. 63-77. 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, vol. 24, n. 51, p. 137-148. 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (comp). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- RIGAL, Luis. **El sentido de educar**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- RIGAL, Luis. Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. In: MARRERO, Adriana (ed.). **Todas las escuelas, la escuela**. Miradas transmodernas sobre educación. Valencia: Germanía, 2007. p. 303-328.
- RIGAL, Luis. Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. In: **Jornadas sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 2011a.
- RIGAL, Luis. Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. In: HILLERT, Flora; OUVIÑA, Hernán; RIGAL, Luis; SUÁREZ, Daniel. **Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina**. Buenos Aires: Noveduc, 2011b. p. 115-140.
- RIVAS DÍAZ, Jorge. Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, v. 27, n. 1, p. 113-140. 2005.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Treinta años después. **Revista Crítica Educativa**, Buenos Aires, n. 3, p. 17-23. 1997.

SVAMPA, Maristella. Reflexiones para un mundo post-coronavirus. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, abril 2020. Opinión. Disponible en <https://www.nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>. Accedido en: 07 de ago. 2022.

SUÁREZ, Daniel H.; HILLERT, Flora; OUVIÑA, Hernán, RIGAL, Luis. **Pedagogías críticas en América Latina**. Experiencias alternativas de educación popular, Buenos Aires: Noveduc. 2016.

TORRES, Rosa María. **Educación popular**. Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina: Bibliotecas Universitarias, 1988.

TORRES CARRILLO, Alfonso Educación popular y nuevos paradigmas. **Revista La Piragua**, Panamá, n. 28, p. 19-32, 2009.

ZEMELMAN, Hugo. **De la historia a la política**. México: Siglo XXI, 1989.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Luis Rigal. Profesor extraordinario consulto, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Actualmente dirige un Programa de Investigación sobre Nuevos Movimientos Sociales y Educación Popular. Contribución de autoría: autor.

Sabrina Zinger. Profesora Adjunta, Cátedra Sociología de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Fundadora de la Red RIAPEP Red de Cátedras y Equipos de investigación de Universidades Públicas. Contribución de autoría: autora.

Patricia Evangelina Patagua. Profesora Jefa de Trabajos Prácticos de las Cátedras de Educación No Formal y Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Colectivo Argentino-CONO-SUR. Contribución de autoría: autora.

Como citar este artículo

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; PATAGUA, Patricia Evangelina. Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12043