

# Asimetrías del saber y resistencia pedagógica desde los movimientos sociales en América Latina

*Reina Saldaña Duque<sup>1</sup>*

## Resumen

El artículo busca comprender cómo los movimientos sociales latinoamericanos producen resistencias epistémicas y pedagógicas en torno a las asimetrías del saber. Conforme con lo anterior resulta necesario: primero, hacer un recorrido histórico de los movimientos sociales. Segundo, analizar las asimetrías del saber de los pueblos latinoamericanos. Tercero, determinar cuál ha sido la resistencia pedagógica en los movimientos. Y cuarto, reconocer la implicancia de la “inteligencia” artificial en la dignidad humana, analizando sus efectos éticos en la educación. El enfoque hermenéutico intercultural fue de valor desde el lugar antropológico, epistémico y contextual. El método de revisión documental en fuentes secundarias de carácter teórico-académico y legal-normativa permitió entender las organizaciones, apuestas políticas y educativas de los movimientos. En las conclusiones se presenta la pedagogía desde el territorio vivido y la experiencia latinoamericana, lo que supone la integración de las prácticas educativas y sociales con fundamento en lo político en pie de reivindicación ante una historia colonial renovada en las democracias que da vía a los derechos humanos como condición pedagógica.

*Palabras clave:* Pedagogía, movimientos sociales, resistencia pedagógica, colonialidad del saber, educación.

- 
1. Doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali (USB); magíster en Educación: Desarrollo Humano. Especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria. Directora, docente e investigadora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano en la USB Cali. Correo electrónico: reinaduesaldana@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6224-4911.

## ASYMMETRIES OF KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL RESISTANCE FROM SOCIAL MOVEMENTS IN LATIN AMERICA

### **Abstract**

This article seeks to understand how Latin American social movements generate epistemic and pedagogical resistance to the asymmetries of knowledge. Therefore, it is necessary to: first, provide a historical overview of social movements; second, analyze the asymmetries of knowledge among Latin American peoples; third, determine the nature of pedagogical resistance within these movements; and fourth, recognize the implications of artificial intelligence for human dignity, analyzing its ethical effects on education. The intercultural hermeneutic approach proved valuable from anthropological, epistemic, and contextual perspectives. The documentary review method, using secondary sources of a theoretical-academic and legal-normative nature, allowed for an understanding of the movements' organizations, political commitments, and educational approaches. The conclusions present pedagogy from the lived experience and territory of Latin America, which implies the integration of educational and social practices grounded in political action, a movement that seeks to reclaim a colonial history renewed within democracies, thus paving the way for human rights as a pedagogical condition. *Keywords:* Pedagogy, social movements, pedagogical resistance, coloniality of knowledge, education.

### **Introducción**

Se busca comprender la manera en que los movimientos sociales construyen resistencias epistémicas y pedagógicas frente a la colonialidad del saber, mediante un enfoque hermenéutico orientado hacia el reconocimiento de prácticas educativas y sociales situadas. Es desde este lugar que se tiene en cuenta que los movimientos sociales abogan por una conciencia política desde la historia de exclusión de los pueblos, realzan el valor y sentido de la mujer como líder social, como madre y ciudadana, así como el valor de la naturaleza y su cuidado. Es pertinente, entonces, analizar las prácticas de resistencia y organización colectiva, así como la apuesta pedagógica de los movimientos sociales en tanto reconstruyen y proponen transformaciones políticas y sociales desde su autogestión económica, educativa, comunitaria y democrática como posibilidad de deconstruir los axiomas sobre los que han estado subordinados los saberes y los sujetos.

Hay que reconocer que las visiones ontológicas del mundo están fuertemente influenciadas por nuevos escenarios y planos de realidad que amplían las posibilidades de comprensión, particularmente, desde los entornos virtuales. Estas condiciones de lo virtual ensanchan el umbral de posibilidades interpretativas y de representaciones del mundo donde los investigadores sociales se tensionan frente a supuestas realidades que se movilizan en los ambientes políticos, culturales y educativos. Por consiguiente, resulta necesario dar cuenta de este análisis educativo de los movimientos sociales en América Latina a partir de la hermenéutica intercultural desde el estudio del Movimiento Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Zapatista en México, el Movimiento Piquetero en Argentina y el Movimiento Estudiantil Secundario en Chile, para comprender la emergencia de las pedagogías, de las otras formas de educación que inciden en la configuración de las pedagogías situadas y contextualizadas.

Se trabajó, entonces, desde la hermenéutica intercultural que se orienta hacia el reconocimiento de los diversos logos que emergen en las culturas, enfatizando en

[...] los significados y las prácticas [que no] están encapsulados en los contextos, sino que pueden ser re-interpretados y acercados por la intersubjetividad y sus implicancias en el campo ético-político. [...] Los saberes vinculados a los contextos locales permiten cada vez más una articulación de una universalidad no fáctica y crítica al modelo económico hegemónico. El quehacer político del reconocimiento, entendido como una acción social con sentido histórico, no se reduce a la facticidad del poder, y, por ende, replantea el ejercicio del poder más allá de la violencia y de la guerra (Salas, 2017, p. 29).

Asunto que se sitúa en los territorios latinoamericanos para hablar de pedagogías plurales a partir de la mirada de las culturas que subyacen en los contextos. Mirar estos movimientos sociales y centrar la atención en sus expresiones educativas permite rescatar las pedagogías que nacen en territorios de resistencia, pedagogías del pueblo latinoamericano, pedagogías plurales que no se imponen, que no obedecen al llamado maestro o a la escuela, sino que germinan en las manifestaciones, en las organizaciones.

Ahora bien, el ejercicio comprensivo e interpretativo de la educación en el movimiento social zapatista surge por vías de resistencia, de protesta, con desafíos de propuesta autónoma en comunalidad, cuyo

maestro es miembro y actor social; el estudiante son todos los que buscan aprender y enseñar a partir de la historia, las necesidades de las comunidades, la tradición maya y las acciones, tensiones dadas entre Estado y sociedad. Asimismo, en los Sin Tierra el abordaje comprensivo se ubica en el movimiento como principio educativo que supone abordar el rol tradicional de la escuela, los docentes y los estudiantes, y apuesta por la identidad del sujeto que se construye en/desde el colectivo, lo humano, la historia y la memoria, para constituir cultura. Para los Piqueteros, al igual que para el MES, el ejercicio comprensivo e interpretativo se ubica en la reivindicación social de los derechos de los ciudadanos, de los pueblos y comunidades argentinas y chilenas, movilizaciones que surgen por vías de resistencia contra la explotación y la dominación capitalista.

Este ejercicio comprensivo ha permitido la emergencia de tres grandes categorías que se suscitan de la triangulación de información entre dos fuentes documentales, una de carácter teórico-académico, la otra de carácter legal-normativa, evidenciada en leyes de los Estados en los cuales se han manifestado dichos movimientos, centrando la atención en las organizaciones, posturas políticas, contextos, sujetos que transitan. La primera, evidencia la resistencia pedagógica desde la lucha por la emancipación y la justicia social de los MS; la segunda, las asimetrías del saber en esta lucha histórica; y la tercera da cuenta de los desafíos profundos para la dignidad humana a partir de la expansión de la llamada “inteligencia” artificial.

## **Contexto social e histórico de los movimientos sociales en América Latina**

Los movimientos sociales en América Latina son espacios y temporalidades donde se construyen conocimientos desde la génesis de las luchas y las resistencias, se contribuye a la ecología de saberes, como indica De Sousa Santos (2018), saberes ampliados, centrados en experiencias vitales de cada ciudadano. De ahí que la apuesta parte de la comprensión de movimientos sociales de carácter antisistémico que se han radicalizado para exigir cambios sustanciales que van más allá de una simple reforma educativa, el reclamo por la tierra, la propiedad, la lengua, pues su apuesta actual busca generar un consenso que apoye

una revolución social, política, educativa, sustentada en parte por las pedagogías excluidas.

Los movimientos sociales emergen a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de la lucha de clases, de las injusticias del capitalismo en torno a la disputa por la tierra, la globalización e industrialización y la segregación de los sujetos. Dicha medida de segregación permitió que las sociedades se unieran y lucharan por un bien común. En América Latina, con la migración de España (1882-1935)<sup>2</sup> debido a las guerras y a sus propias dictaduras, las cuales causaron enfermedades, hambre, desigualdad, y con la emergencia del sistema industrial capitalista de los siglos XIX y XX, donde se denota una urgencia por los consumos desmedidos, la centralidad del sistema capitalista, las demandas laborales y los bajos pagos, así como la extensión en horas de trabajo donde se encamina la mano de obra a favor de los sistemas de productividad empresarial y, con ello, a la explotación de los trabajadores, el pueblo se manifiesta, reclama condiciones dignas para vivir.

Se crean grupos y sindicatos que exigen respeto por los derechos de los ciudadanos y su bienestar en condiciones de calidad de vida e igualdad social. Manifestaciones que van creciendo y con ello las perspectivas de subsistencia para América Latina, tanto así que emerge *el movimiento campesino*, que se opone al modelo de reforma agraria impuesto, donde el monocultivo, la expropiación de tierras y la desigualdad económica, social y política fueron derroteros; *el movimiento indígena*, que lucha contra los abusos, la colonización de la lengua y el cuerpo, el maltrato físico y psicológico, la desigualdad económica y social, etc.; *el movimiento obrero*, que busca condiciones de igualdad para los trabajadores; es decir, salarios y horarios dignos de un trabajador, la no sobreexplotación del ser humano y el derecho al trabajo.

Así como estos movimientos, otros (estudiantil, de la mujer, de liberación LGBTI) van surgiendo con sus visiones, luchas y reclamos. Todos ellos son evidencia de un pueblo que no calla, de una comunidad que requiere ser respetada, leída, tenida en cuenta, una sociedad

---

2. Sánchez-Albornoz (1988): "La emigración en masa fue registrada por el Instituto Geográfico y Estadístico desde 1882, a partir del movimiento anual de entradas y salidas de pasajeros de los puertos españoles. Las series obtenidas gracias a esta fuente cifran en alrededor de 3 millones y medio los españoles que dejaron el país con destino a América, aunque estimaciones posteriores sitúan la corriente emigratoria entre 1882 y 1935 en torno a los 4.7 millones de personas [...]".

que piensa en sus derechos, tradiciones, saberes y conocimientos contextuales construidos a lo largo de la historia. De igual manera, los cambios históricos de los movimientos sociales están vinculados a las formas de gobierno establecidas en los países de América Latina. De ahí que su historia se ilustra en dos grandes periodos: uno, un periodo predemocrático que transcurre desde 1900 hasta fines de 1980, el cual se caracteriza por las dictaduras militares y los regímenes civiles muy autoritarios; y dos, un periodo posautoritario, donde se fortalece la democracia desde los años noventa hasta la actualidad.<sup>3</sup>

El primer periodo se caracteriza por la lucha de los movimientos sociales por los derechos laborales y agrarios. Las formas de gobierno autoritarias fueron represivas ante las formas de protesta que les obligó a ocultar sus formas de organización. Y el segundo periodo, caracterizado por las transiciones a democracias electorales. “No hay duda de que los movimientos sociales desempeñaron un papel en la ola de transiciones a la democracia que se produjo en América Latina entre 1978 y 1992” (Almeida y Cordero, 2017, p. 92). Esta época trae consigo tanto oportunidades como limitaciones en torno al acceso y libre ejercicio de los derechos sociales y el derecho a la identidad cultural; ante ello toman fuerza las tendencias de los movimientos sociales de tipo antiglobalización y antineoliberal. Surgen nuevas demandas frente al

medioambiente [procesos de privatización y explotación extranjera de los recursos naturales], los derechos humanos, los derechos de las mujeres, la discriminación étnica y racial, los derechos LGBT, los derechos de los indígenas, entre otros (Almeida y Cordero, 2017, p. 93).

Algunos casos emblemáticos de estos movimientos sociales, para el caso de esta indagación, han sido: el Movimiento Piquetero (MP), caracterizado por la defensa del derecho al trabajo y a los derechos sociales en Argentina; la ocupación de tierras del Movimiento Sin Tierra (MST), en Brasil; el Movimiento Estudiantil Pingüino (MES), que tuvo como emblema la revolución de los Pingüinos de Chile, en 2006, y los movimientos de los estudiantes universitarios contra la privatización de la educación en 2009 y 2011 a 2013; y el Movimiento Zapatista (MZ),

---

3. Cf. Almeida y Cordero (2017).

que pretende hacer frente a las políticas neoliberales y propone una educación autónoma.

Actualmente, tres tipos de movimientos sociales hacen frente a las políticas absolutistas de Estado en Latinoamérica: los movimientos de trabajadores, de estudiantes y del sector informal; los nuevos movimientos sociales; y los grupos rurales e indígenas (Almeida y Cordero, 2017). En este último periodo se fortalecen los movimientos sociales vinculados a lo étnico, lo cultural y la identidad.

Muchos de estos movimientos intentan redefinir la ciudadanía y la identidad en construcciones colectivas, que son más significativas, incluyentes y representativas de los grupos desfavorecidos [...] desafiando la representatividad y la responsabilidad de sus propios sistemas políticos [...] algunos de estos movimientos buscan incidir el sistema de gobierno de manera tradicional mediante el uso de las instituciones políticas *in situ*, mientras que otros buscan la autonomía del Estado y favorecen un proceso más horizontal y participativo en la toma de decisiones (Almeida y Cordero, 2017, pp. 96-97).

Entre los aspectos prioritarios para la movilización social se encuentran los derechos sociales y culturales, como el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, al territorio, donde se van configurando identidades y conciencias críticas del ser humano en relación con lo otro y los otros. De esta forma, resulta pertinente la pregunta por las relaciones que se entretienen entre la cultura y la pedagogía en los movimientos. Gracias a la organización de la población para luchar por el trabajo digno, las condiciones de vida de los ciudadanos frente a la pobreza, el hambre y la miseria, es que en Chile, en 1920,<sup>4</sup> nace el movimiento obrero, así como en Buenos Aires, Argentina (1857), la población se organiza para exigir un salario digno, buenas condiciones laborales y la no explotación del trabajador en las fábricas.<sup>5</sup>

En México, el surgimiento del movimiento obrero se da en la segunda mitad del siglo XIX, pero se organiza en el siglo XX, resistiendo la opresión del capitalismo frente al trabajo, a la extensión de horas laborales, el trato digno, etc. Esta misma reclamación y conformación del

---

4. La movilización chilena en el siglo XX obedece a las precarias condiciones en las que vivía la clase obrera. No existen leyes que ayuden a los trabajadores, o a sus condiciones de salud, educación, vivienda. Este es un reporte que realiza la Biblioteca Nacional de Chile, rescatando las memorias chilenas (Memoria Chilena, 2018).

5. Ampliar en: Centro de Estudios para el Desarrollo de Políticas Regionales (2010).

movimiento la tiene Brasil desde 1964 en su lucha contra la dictadura militar de João Goulart;<sup>6</sup> el maltrato y el despojo de los derechos, por parte de las fábricas. Esta es solo una muestra de algunas luchas obreras de países latinoamericanos; sin embargo, si se mira la historia, se puede ver cómo en cada país ha existido una lucha de campesinos y obreros bajo esta misma petición de respeto y dignidad al trabajador. Sin embargo, lo que se quiere mostrar aquí es que a partir de estas movilizaciones sociales el pueblo tiene un despertar frente a lo pedagógico, a la gobernanza, el colonialismo epistémico, la producción del saber.

Con los movimientos sociales cuyas demandas se centran en las luchas colectivas se ha buscado construir proyectos políticos que partan de las propias cosmovisiones, realidades contextuales y situadas, que hablen de sí y no excluyan los derechos, ya que la matriz colonial en la que fueron insertados están excluidos. A través del proyecto político que se construye en cada movimiento social se busca recuperar las voces, los lenguajes, los saberes y experiencias no tan solo de un sujeto individual sino de un sujeto colectivo, de todo un pueblo, una comunidad; en él

[...] se demarca el lugar de la cultura, de la experiencia y de los saberes locales como referentes para la construcción de nuevas matrices conceptuales que cumplen un papel fundamental en la conformación del sujeto histórico-político y su papel en la correlación de fuerzas y disputas hegemónicas con el Estado (Pinheiro, 2013, p. 9).

El Movimiento Sin Tierra en Brasil, en los años noventa, ha sido uno de los movimientos más representativos en América Latina, reclamando insistentemente el derecho a la distribución y a la titulación o propiedad de la tierra como medida fundamental para contrarrestar el desplazamiento, las migraciones a las ciudades en condiciones de hambre, necesidades, de ser colonos, arrendatarios y campesinos sin tierra del campo brasileño.

En 2009 se informó que el movimiento había iniciado 230 mil ocupaciones de tierra y había formado 1.200 asentamientos de reforma agraria, tenía organizaciones activas en 23 de los 26 estados de Brasil y había ayudado a más de 146

---

6. Gobierno democrático del presidente João Goulart. El pueblo brasileño lucha en contra de la burocracia y del autoritarismo instaurado.

mil familias a acceder a 5 millones de hectáreas de tierra (Wickham-Crowley y Eckstein, 2017, p. 57).

Los Piqueteros, en los noventa, fue uno de los movimientos más contestatarios en América Latina, considerado así por ser “principales actores contestatarios en la resistencia a las consecuencias sociales de las reformas neoliberales y en la lucha por la reincorporación de los sectores populares, durante casi dos décadas” (Rossi, 2017, p. 211), los cuales estaban en condiciones de trabajo precarias debido al desempleo y a las medidas del Gobierno, lo que lleva a que se organicen en piquetes o “cortes de las principales rutas del país, en sus demandas por trabajo, subsidios de desempleo, alimentos, etc.” (Rossi, 2017, p. 211), donde se unen ciudadanos que luchan social y políticamente por un trabajo digno, por el cese al desempleo y al hambre.

El Movimiento Zapatista, en los noventa, hace visible “el modelo de desarrollo que exporta recursos de energía, de regiones predominantemente indígenas de México mientras que aporta ganancias económicas exiguas a las comunidades indígenas” (Mackin, 2017, p. 192) a partir del tratado de libre comercio con Estados Unidos. La sociedad civil se moviliza y hace frente de resistencia para defender sus derechos y construir proyectos que movilicen la democracia, el respeto, la autonomía y la dignidad del pueblo, así como el respeto por sus tierras y el derecho a participar como pueblo mexicano en las decisiones de Estado. Esta movilización se logra ver en la primera declaración de la Selva Lacandona, donde se da a conocer la lucha desde hace 500 años en contra de la esclavitud, el saqueo de las tierras, el desconocimiento de una lengua, una cultura, el sentir, pensar y hacer de un pueblo que hace parte de la sociedad.<sup>7</sup>

Y qué decir del movimiento indígena en Ecuador en los ochenta, y el de Bolivia desde el año 1952, los cuales, al igual que otros países latinoamericanos, comparten luchas y resistencias a favor de la dignidad, los derechos colectivos, la educación, la tierra, etc.; estos movimientos combaten en contra de la reforma agraria, la exportación petrolera, la

---

7. Se dan seis parámetros para la lucha en la Declaración de la Selva Lacandona; uno, elegir libre y democráticamente a las autoridades; dos, respeto a las vidas; tres, organizar nuevos frente de lucha con quienes se sumen a esta; cuatro, llevar a cabo juicios contra el ejército federal que haya maltratado y robado a la población; quinto, pedir rendición de cuarteles enemigos; y sexto, suspender el saqueo (Enlace Zapatista, 1994).

urbanización exacerbada, y por el reconocimiento y la defensa de sus derechos. Es necesario indicar que todos los movimientos sociales en América Latina alzan sus voces para decir: cese a los abusos, a las políticas de desigualdad, a la falta de respeto por los derechos humanos, a las dictaduras.

En el caso de Paraguay con Stroessner en el gobierno (1954-1989), quien mantuvo la represión social y política, la violación a los derechos humanos y medidas de alces económicos que agudizaron las diferencias económicas en el orden social; al igual que en Nicaragua, con Somoza (1937-1979), cuya dictadura afecta la economía del país, se apoya en el ejército para su gobernanza, y la posesión de riqueza se centra en el presidente y sus cercanos; sucede igual con Argentina, desde el peronismo (1946-1955); en Colombia, con Rojas Pinilla, entre otras dictaduras, que marcaron y han marcado la historia de los países latinoamericanos. Gracias a este alzar de voces, desde los ochenta hasta la actualidad, es que se puede hablar de “democracias, libertades” y respeto por la vida de los ciudadanos.

En esta protesta, lucha y resistencia, se crean y recrean las identidades sociales, se reafirman prácticas, discursos y saberes que dan lugar al presente, presente escrito a partir de su historia, porque son espacios políticos y culturales de gran potencia en América Latina, como es el caso de los movimientos Zapatista, Sin Tierra, Piquetero y Pingüino, que evidencian otras formas de organización política propia y son ejemplo de lucha, resistencia y pervivencia, asunto que se denota en las organizaciones de sus campamentos, en los caracoles, las Juntas de Buen Gobierno, la creación de escuelas y su propuesta pedagógica, porque

¿Podíamos lograr una escritura que creara un diálogo sincero entre los saberes de los Movimientos Sociales y los desplazamientos epistémicos del Pensamiento Crítico? Entre los saberes situados de los Movimientos Sociales [lo que se encuentra es una] polifonía de una Re-Existencia. Re-Existir es [...] un modo de reinventar las condiciones de las luchas colectivas a partir del reconocimiento de su aparente imposibilidad (Alvarado, Pineda y Correa, 2017, p. 44).

Y en esta resistencia la mirada pedagógica se centra en la reflexión que suscita polifonía de saberes y voces frente a las realidades educativas, políticas, sociales y culturales que se inscriben en la realidad en la que se encuentran como comunidad.

Polifonía, [en tanto] canto a muchas voces, incluso aquellas que están ausentes, las voces de los que desaparecieron en la noche y la niebla, pero que aquí están, vuelven con su fuerza, detrás de la voz de cada uno de los líderes que nos donó su palabra y nos enseñó a escuchar (Alvarado *et al.*, 2017, p. 45).

Voces que han enseñado a entender que existen en los movimientos sociales otras formas de educación que se van configurando y posibilitan comprensiones frente a lo pedagógico; tal es el caso del MST, en Brasil; el MZ, en México; el MP, en Argentina; y el MES, en Chile, donde si bien se asume una postura de lucha y de resistencia histórica al proceso colonizador que impuso una pedagogía y conocimiento que desconocía el carácter de las culturas propias y de los derechos humanos, se busca construir proyectos políticos que rescaten la cultura, el sentido humano, los saberes y las realidades de América Latina, en tanto la pedagogía se constituye en el medio de representaciones en conflicto e intereses coloniales hegemónicos, puesto que en medio del escenario de pugnas entre poderes, cualquier germen de una pedagogía propia, pluritópica, auténtica y pluritemporal tiende a ser menguada a través del aislamiento, la negación, la cooptación e incluso la persecución.

La lucha no ha sido solo por el cierre de empresas, el despido de trabajadores o el derecho a la tierra en los 80, sino también por una educación democrática, una autonomía educativa, por la gratuidad, calidad y acceso a la educación, la libre cátedra, entre otras luchas que vienen desde 1918 en Argentina, Perú, México, Colombia, Ecuador, El Salvador, Bolivia, entre otras;<sup>8</sup> es desde dicho escenario que los movimientos sociales buscan una sociedad digna y democrática, una pedagogía incluyente, así como una organización política y económica que tenga en cuenta al pueblo, sus lógicas, realidades y devenires.

La educación, entonces, es “el camino de lucha de los pueblos en el mundo” (Pinheiro, 2013, p. 17), de ahí que en ellos el proceso educativo sea eje central de los sujetos; al igual que la mirada política, ella nos permite recordar la historia colonial trasegada por cada sujeto campesino, indígena, estudiante, desempleado, frente a la desterritorialización de sus tierras y viviendas, de sus lenguas, culturas, tradiciones y derechos humanos. Por consiguiente,

---

8. Reforma universitaria en 1918 en Argentina, que convoca a TODOS los países latinoamericanos a luchar desde cada territorio por una educación de calidad, autónoma, libre, de calidad, etc. (ampliar en Colazo, 2018).

la lectura de este proceso histórico implica la conformación de un sujeto histórico-político, en constante interacción social con históricas y distintas fuerzas sociopolíticas y culturales, que sean capaces de re-significar y re-significarse en el proceso mismo de la lucha (Pinheiro, 2013, p. 27),

en tanto entrar la mirada en lo pedagógico implica centrar la atención en el contexto desde el devenir de las prácticas de los sujetos en colectivo, pues en estos subyacen miradas pedagógicas.

### **Asimetrías del saber en América Latina**

Se vive un absolutismo que normaliza la vida de los sujetos en tanto se conciben homogéneamente al mismo tiempo que son precursores de/ para el consumo; sus prácticas de vida, si así se puede enunciar, se dirigen no al servicio sino a la sumisión, al cumplimiento del deber, a la planificación, organización, lo cual da cuenta de los regímenes dominantes de la época. Hablar de la razón es posicionarse en el fenómeno civilizatorio de Occidente, donde se implanta una única concepción de mundo, verdad y cultura en el orden global. En esta razón instrumental se alcanzan propósitos centrales, crecimiento en la industria, el comercio, la ciencia y la tecnología, el pensamiento que se gesta es racional, experimentado y se impone en la vida de todos los sujetos y contextos; además, opera a escala económica donde el mercado es base de la “sociedad”. El sentido de la vida es reducido a la objetualidad y mercantilización elemental, y la acción del hombre es cuantificable, medible. Las preguntas, entonces, son: ¿Qué no es materializable en la razón instrumental? ¿Cómo se concibe el conocimiento si se habla de instrumentalización?

Esta monoculturización del saber es base de la segregación que ha invisibilizado al otro y ha servido como excusa para despojar y escindir culturas, tradiciones y comunidades a lo largo de la historia. La no legitimidad de otras epistemes desde Occidente ha sido una constante declaración de inexistencia de voces, saberes que dicen y hablan desde otros contextos; la ignorancia o incultura en la que han estado las colectividades de América Latina vista desde el paradigma eurocentrista, ha fluido con vivacidad. Fornet-Betancourt (2012) indica que “la razón es el logos y el logos, por su parte, se puede reducir a lógica. [...] La ‘logificación’ de la razón significa que esta se vuelve monóloga,

pues el logos es el espejo en el que la razón se mira a sí misma (¡y a todo lo demás!)” (p. 57), desconociendo lo otro, los otros.

El saber basado en la ciencia se expandió y se diversificó, de ahí que en el siglo XVIII el único saber válido era el europeo; se desconoce toda forma diferente a este. El saber monocultural generó rupturas identitarias de las culturas al punto que los indígenas y afros ya no reconocían su ancestralidad, fueron adoptando lo colonizado, ya sea por su estatus social o por su “reconocimiento” burocrático y posicionamiento en la sociedad. Cuando se retoman las reformas borbónicas en el siglo XVIII (1700), donde prima la monarquía absolutista, unitaria y uniforme, se da el nexo entre la geopolítica del conocimiento y el poder, y se continúa sosteniendo la hegemonía no tan solo cultural, sino también económica y política europea hacia los países llamados “subdesarrollados”. Esta división geopolítica del mundo está dada sobre una división ontológica representada por la cultura europea, que es la que produce el conocimiento, y las otras culturas, que replican y adoptan el conocimiento traído y dado desde Europa.

El conocimiento surge desde el “centro” y desde allí se distribuye hacia la periferia, que lo recibe. Esta premisa devela el sometimiento del pueblo latinoamericano a la negación de sus pluralidades, a la civilización-barbarie y al desarrollo-subdesarrollo, tríada que ha representado el apogeo de la localización, la historia y el origen del conocimiento en el cual se validan los discursos y lenguas solo desde una localidad, la europea; de ahí que

los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial [...] es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas (Walsh, 2003, p. 2).

Si el conocimiento se organiza en estos centros de poder occidentales, la invitación que los movimientos sociales hacen es a reconocer dichas márgenes de desequilibrio epistémico generadas desde antaño. Estas asimetrías epistémicas se ven reflejadas de igual manera en las prácticas educativas, en tanto desde la época de la colonización las prácticas educativas tuvieron énfasis en la lengua (castellanización) y la religión (evangelización), lo que llevó al exterminio de la cultura

de los pueblos originarios. Se da, entonces, una forma de hegemonía cultural desde la perspectiva occidental que se instituye a partir de la educación “oficial”. Este escenario planteaba un encuentro fáctico entre las culturas originarias y la cultura occidental; por consiguiente: ¿Qué lleva al ser humano a tomar como propio lo ajeno? Y cuando se menciona lo propio se está hablando de la cultura enajenante, autónoma, y con lo ajeno, a la cultura impuesta y apropiada, asunto expuesto por Bonfiel (1991).

En este escenario de hegemonías culturales se lucha por la reivindicación de lo étnico y esto se da desde la recuperación de la lengua (educación bilingüe) y el reconocimiento de la identidad cultural en vínculo con el territorio y la autonomía (educación intercultural bilingüe - EIB). Tal es el caso de México, donde, desde la década de los veinte, el Estado propone el estudio de las condiciones culturales de los pueblos y el abordaje de nuevas tecnologías para el campesinado, las escuelas responden a las necesidades rurales de las comunidades desde una enseñanza occidentalizada, lo que ocasiona el direccionamiento hacia un

modelo de estado-nación que se iba gestando [...] a imagen y semejanza de las experiencias europeas, restringiendo la ciudadanía a un solo componente lingüístico y desconociendo el carácter plurilingüe de la nación mexicana (Chiodi, Citarella, Amadio y Zúñiga, 1990, p. 16).

Lo que se busca es uniformar lingüística y culturalmente a los sujetos indígenas; por ende, como indican López y Küper (1999), el centro estaba puesto en la castellanización, lo que genera, a partir de los años treinta, buscar experiencias de educación bilingüe liderada por maestros con rasgos incipientes de movimientos indígenas, situación que se vive en México y Perú. Para este trabajo de castellanización se diseñaron cartillas en Perú, Ecuador y Bolivia como proceso de alfabetización para “enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano y llevaron a cabo precursoras innovaciones tanto con niños como con jóvenes y adultos indígenas” (López y Küper, 1999, p. 29).

Ahora, en los años cuarenta, toma fuerza la modalidad compensatoria desde la que se pretende nivelar a la población indígena con la no indígena para seguir imponiendo la lengua hegemónica, acorde a lo

expuesto por López y Küper (1999).<sup>9</sup> Esta situación la viven poblaciones de México, Bolivia, Perú y Ecuador. Posteriormente, en los setenta se trasciende el rasgo compensatorio para afianzar una educación con equidad y calidad, se supera lo meramente lingüístico y se adentra en la reflexión sobre los contenidos curriculares. Y será a partir de los ochenta que se empieza a hablar de la EIB, la cual es

una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal... es también una educación impartida en el idioma amerindio y en otro de origen europeo (López y Küper, 1999, p. 33).

Según Vélez (2008), la educación bilingüe tiene lugar bajo dos paradigmas. Primero, el paradigma de la cultura:

La emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados, celebrada en 1971 (AAVV., 1975) (Barbados, 1971), reunión que posibilita analizar la situación de la comunidad indígena y busca la liberación de los mismos. Este hito potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De este modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron, con las tesis de “tierra, cultura e identidad” [...] Este modelo alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de EIB, centrados en la lengua y en la cultura como momentos clave de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente (p. 108).

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como posibilidad de expresión política y derecho del pueblo. Los movimientos sociales toman mayor fuerza en el segundo paradigma, donde las reformas constitucionales llevan incorporado el multilingüismo y el abordaje de la pluriculturalidad cuyo

enfoque pone en segundo plano –(e introduce la crisis en)– la concepción de la interculturalidad como praxis de la diferencia, en favor de la participación y el ejercicio del poder... la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía (Vélez, 2008, pp. 109-110).

---

9. Cf. Corbetta *et al.* (2018).

Estos procesos de reivindicación se apalancan en el Convenio 169 de la OIT de 1989, en su

Artículo 15...1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 102),

creando condiciones jurídicas para el acceso al territorio, la identidad cultural, la autonomía y la educación.

Estas grandes asimetrías se han manifestado en el campo educativo y, con ello, en la construcción de episteme, sin embargo, los movimientos sociales en sus dinámicas proponen una educación *otra* que se distancia de la oficial en tanto su esencia, como indica Pinheiro (2013), unifica tres matrices: *uno, la matriz sociocultural*, donde la educación fortalece la lengua y la cultura originaria; *dos, la matriz epistémica*, que enriquece los discursos propios; y *tres, la matriz política*, en la cual se propone una educación autónoma. Si bien esta educación se inscribe en espacios de lucha, resistencia, donde el poder se legitima desde la educación servida como instrumento, donde la explotación, negación e individualización son base para cultivar trabajadores que sirvan y sean útiles a la economía y la productividad americana, se pugna por una educación *otra* que se funda sobre estas bases para tener memoria y transformar la sociedad, los pueblos de toda América Latina.

En esta *otra* educación converge una pedagogía rebelde que permite el desarrollo de las culturas indígenas, obreras, campesinas, que parte de la historia como eje central para transformar la vida actual del ciudadano; se trata de una pedagogía organizada que tiene en cuenta que la razón u objetividad no puede comprenderse al margen de las mediaciones de negociación y significados, por lo que se entiende que la escuela es una institución de reproducción social de las desigualdades pero también puede ser un escenario posible de transformación de la conciencia histórica del maestro y la maestra como agentes de cambio social cuya condición intelectual resulta vital desde la perspectiva educativa.

## Resistencia pedagógica en los movimientos sociales. La lucha por la emancipación y la justicia social

En los movimientos sociales la resistencia pedagógica está en el reconocimiento de pedagogías que no se inscriben en la institucionalidad, que no obedecen a una metodología, a un concepto, a una ciencia, son pedagogías que nacen en los contextos, en las situaciones y prácticas de vida que tienen su génesis en el movimiento, y es desde allí que los sujetos se apropian y construyen discursos críticos en torno a las realidades socioeconómicas y políticas de su país. Estas pedagogías del movimiento colectivo posibilitan un aprendizaje que conduce a acciones precisas, a nuevas organizaciones sociales y políticas de los países. De ahí que sea abordada como campo donde se recupera el sujeto en su territorio, se da sentido a la realidad a partir de la experiencia, al ritmo de las culturas, la historia, la tradición, para resignificar la memoria de la humanidad y, con ello, reconstruir nuevos horizontes epistémicos, antropológicos en clave a los contextos.

Es por ello que los movimientos sociales demandan una educación política y rechazan actos de desigualdad e invisibilización, y de exclusión tanto social como económica, “*una educación autónoma*”, donde no se excluyen ni se niegan las realidades, la historia y las necesidades de los sujetos y las comunidades, sino que se reconstruye en los diálogos y relaciones con lo/los otro-s; esta propuesta “a diferencia de la educación oficial, fragmentada e insensible al contexto, [...] procura ser coherente con sus cosmovisiones y filosofía, integrales y contextualizados” (Torres, 2016, p. 9). De ahí que sus procesos educativos, además de ser políticos, establecen vínculos con el territorio como lugar legítimo de resistencia y lucha; retoman la historia porque ella les permite recordar el despojo de sus lenguas, identidad, autonomía y formas de vida que se venían construyendo pero que les fueron arrebatadas.

Estos “no solo cuestionan los contenidos sino también la metodología, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime” (Torres, 2016, p. 39), asumen posturas críticas entre la educación impuesta a escala estatal, cuyo centro queda en la normatividad descontextualizada, y propenden por una educación que se piense y trabaje desde y con la comunidad;

porque el conocimiento no está por fuera, se inscribe en los contextos, emerge del reconocimiento histórico y se sitúa en las realidades sociales, políticas, culturales y económicas en las que se movilizan los sujetos.

Se trabaja desde la experiencia entretejida con la educación popular en diferentes dimensiones:

[...] la dimensión sociopolítica, que rescata los procesos de participación real en la construcción de una sociedad más justa; la dimensión popular, ligada a instrumentar a los sujetos para la organización y la construcción de un proyecto político social; la dimensión epistemológica, por la que el conocimiento se concibe como una construcción colectiva y dialéctica entre los saberes científicos y los saberes cotidianos y, por último, la dimensión metodológica, que rescata un modelo de producción cultural que promueve la autonomía de decisiones en el grupo (Sirvent, 2002, como se citó en Torres, 2016, p. 39).

La escuela, entonces (que se adscribe a la comunidad), se convierte en espacio educativo en constante movimiento, sigue luchando por construir opciones políticas educativas y un pensamiento crítico. Se compromete con acciones de transformación social pertinentes en su entorno, propone otras maneras de enseñar, aprender, construir, crear, de ahí que se construyan epistemes en territorios de realidad histórica, política y social.

Ahora bien, es pertinente mencionar que con la educación popular desde los ochenta, de la mano de Freire, se reclama por prácticas auténticas, se da apertura a espacios que sitúan al hombre como ser pensante y creador de su propia historia. En ese sentido, el lugar de la pedagogía está en el sentido de lo humano, un sentido situado que se construye en colectividad, donde el sujeto se descubre y reflexiona, conquista su historia, toma conciencia de la relación sujeto-realidad y le permite reconstruirse a partir de la participación en el mundo. La educación popular reclama una pedagogía liberadora como práctica social igualitaria, propone otra manera de leer el mundo, porque no tan solo desde la lectura colonial, incluso desde el marxismo o desde la propuesta de Frankfurt, se logra ser críticos o tener una mirada crítica; la educación popular y, con ello, la pedagogía liberadora ofrece otras maneras de ser crítico que sobrepasan dichas escuelas, periodos y épocas. Apuesta por fortalecer la conciencia crítica y las subjetividades revolucionarias de los sujetos en las comunidades. Dicho fortale-

cimiento no solo reside en la concienciación, sino que se conjuga en las relaciones como posibilidades para formar

[...] otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten diversos y a la vez confluyentes caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas. Ello también se evidencia en la ampliación de estrategias metodológicas que además del diálogo, el uso de técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes, incorporan narrativas, recorridos, expresión estética y corporal (Torres, 2013, p. 39).

Es así como los movimientos sociales, desde la pedagogía crítica y la educación popular, procuran abordar prácticas y estrategias que movilicen sujetos y comunidades en relación con lo que acontece social, política, económica y globalmente; que enseñen otras formas de organización; diría, nuevas maneras de política, de sociedad y de pedagogías que nacen de la realidad vivida. Criticidad de lo pedagógico en lo social que aparece en los setenta del pasado siglo XX, cuando los pueblos de América Latina se levantan contra la dominación y esclavitud euroamericana, cuando se asesinan hombres, mujeres embarazadas, niños, cuando se adoctrina a los no humanos, los que no piensan, ni sienten, porque no tienen alma, cuando la figura de esclavo, ignorante, iletrado aflora, cuando se expropian tierras y territorios, cuando los actos de no humanidad en México, Chile, Brasil, Argentina... cobijan el continente latinoamericano, aquí lo crítico aparece en la *resistencia*, en la *lucha* de un pueblo que no calla, que reclama libertad, democracia, respeto y justicia.

En ese contexto palabras como epistemología, crítica, participación comenzaron a tener una fuerte presencia, abarcando un sinnúmero de situaciones y escritos, cuando no nos alcanzaban las palabras para levantar la voz ni los escenarios para exponer lo que aún hoy nos cuesta asumir. Pareciera que estas palabras se asimilaban a la necesidad de exponer lo negado y a tomar postura frente a lo develado (Quintar, 2018, p. 17).

Lo crítico, entonces, tiene una historia que subyace en los pueblos latinoamericanos, en los pensamientos rebeldes, que marcó otros caminos pedagógicos sociales y políticos. Pedagogías críticas que se suscitan en los entornos históricos de lucha, en la educación popular, la cual no tiene una única manera de mirar lo educativo; es una pedagogía que aboga por el respeto a las diversidades, invita a la emancipación, a la

libertad de los pueblos y a transformaciones reales de vida; que trae con fuerza el principio de igualdad y democracia, abre espacios de intervención donde se proponen nuevas configuraciones del sujeto, un sujeto político, crítico con su realidad, ético, propositivo, recreador de lo social desde sus prácticas. Es por ello que emergen pedagogías en los territorios, así como diálogos interculturales entre comunidades, pueblos y naciones. Un ejemplo concreto aquí sería la Unitierra en Chiapas, México, coordinada por seis pueblos mayas indígenas.

La resistencia pedagógica desde los movimientos sociales en América Latina a la que aquí se hace alusión forma parte de los sujetos, de los espacios de humanidad, de las experiencias, las diferencias y el trabajo comunitario; se centra en el sujeto histórico que tiene memoria; por ende, la lucha es política en el sujeto que se resiste, y esta resistencia pasa por: *los asentamientos*, donde se materializa el proyecto social-cultural del movimiento; *los campamentos*, donde expresan su acción de rebeldía y firmeza contrahegemónica; *los principios*, que les dan identidad a quienes construyen y dan vida al movimiento, una identidad política y social; *los núcleos de base*, en los que se coordina y se toman decisiones articulando los asentamientos, los campamentos y la ciudadanía que decide no sumarse. Pedagogía que forma nuevos sujetos sociales, educa en la historia, en la lucha; su base es la vida como totalidad y trabaja por una escuela que dé cuenta de los desafíos y retos contemporáneos.

La escuela es una escuela en movimiento de sujetos, acciones, pensamientos, prácticas, saberes que se construyen y permiten otras realidades sociales. Ella se transforma en un lugar de interacción; es escenario donde se cultivan las identidades y saberes que dan nuevos ritmos a las comunidades, entornos y realidades. Desde esta realidad de escuela y de pedagogía se lucha por una educación, por el respeto a la dignidad e igualdad, por el respeto a la participación democrática de los sujetos, por el respeto al campo, a la naturaleza, y por el respeto a las diferencias sociales, humanas, religiosas, biológicas y económicas.

## **La dignidad humana en contextos de “inteligencia” artificial – IA**

Los movimientos sociales para el contexto latinoamericano han posibilitado mirar un gran desafío en torno a los contextos diseñados tran-

shumanamente donde la fuerza de las redes, la IA, la era tecnológica, impera en la condición humana y permea el campo de la educación, lo que supone el acto de reflexionar frente al sentido del lenguaje y su relación con el mundo, uno que es puente entre los sujetos, las culturas, la historia y tradición de las comunidades. Un lenguaje que recrea escenarios de encuentro, conversación, aprendizaje, construcción de pensamiento, y que rememora hechos y actos de humanidad. Como indica Gadamer (1996) (como se citó en Fernández (2004)),

Los animales tienen la posibilidad de entenderse entre sí mostrándose recíprocamente lo que les causa placer, para buscarlo, y lo que les produce dolor para evitarlo. La naturaleza no les ha dado más. Solo los seres humanos poseen, el logos que los capacita para informarse mutuamente sobre lo que es útil y lo que es dañino, y también lo que es justo y lo que es injusto (Gadamer, 1996, p. 55).

Si bien no se puede negar el hecho de que la tecnología avance, tampoco se puede pretender hablar de una llamada “inteligencia” o *data* de *software* que reemplace al ser humano, en tanto es él quien produce mundo, experiencia y diálogo. Es, finalmente, el lenguaje desde donde se representa el mundo, lo que sugiere un desafío para la educación frente a la implicancia ética de esta emergencia tecnológica que permea contextos sociales, familiares, con gran demanda.

Ahora bien, con la llegada de medios tecnológicos como los dispositivos móviles se crea mayor competitividad por la demanda de empresas en la fabricación de artefactos, medios e insumos altos en la producción, trayendo como consecuencia elevada contaminación ambiental y consumo desmedido de la sociedad. Esta concurrencia del llamado “avance civilizatorio” conlleva a la creación de *software* de *data* —“inteligencia” artificial— que pone de manifiesto no una necesidad de carbón o minerales, sino de mecanismos mediáticos que fomenten la imagen de usuarios en perfectibilidad para seguir viviendo en un afuera de sí, lo que valdría preguntarse: ¿Cuál es la lucha y resistencia de la escuela, las comunidades, los movimientos sociales frente a esta gran demanda artificial y mediatizada? ¿Cuál es el lugar de las pedagogías situadas y críticas frente a estos desafíos que tensionan las relaciones y actos de humanidad?

Y en tono con ello: ¿Dónde queda lo humano en la máquina? ¿Qué es lo inteligente de la “inteligencia” artificial? ¿Son los seres humanos reemplazables por la máquina?, en tanto la forma en la que los algo-

ritmos están programados desde códigos situados busca semejarse a las redes neuronales no comprendiendo que el lenguaje, la cognición, el diálogo, se escapan de sus puntos computacionales. Rouhiainen (2018) indica que “El aprendizaje profundo se produce mediante el uso de redes neuronales, que se organizan en capas para reconocer relaciones y patrones” (p. 22). De igual manera, Danesi (2022) llama la atención frente al uso de los dispositivos, indicando que antes las personas eran quienes debían adaptarse al *software* que existía, pero que en estos momentos son estas herramientas las que se adaptan a las necesidades de las personas.

Para la educación, las IA son herramientas importantes en cuanto flujo de información en cada campo disciplinar, sin embargo, el encuentro en el aula supone una correlación entre mundos, culturas, lenguajes y saberes que supera la mera información. De ahí que sea emergente pensar en la educación desde el sentido de humanidad, una que aboga por el ser, el saber, las subjetividades, los contextos y realidades de cada sujeto y su comunidad. Se reconoce, entonces, que los diálogos en torno a las IA son necesarios, en tanto permiten tomar conciencia de la urgencia de prácticas educativas orgánicas que hagan posible la experiencia de que el conocimiento es acontecimiento antropológico vital que teje el ser humano. Como recuerda Fernet-Betancourt (2023), no se trata de un rendimiento de la máquina sino de alimentar la conciencia del sentir y el pensar como condición humana que se requiere cuidar, y es en esta vía que las pedagogías críticas, situadas, dejan ver la necesidad creciente de la escucha, la resonancia y finitud de la esencia de humanidad, asunto que dignifica al ser humano y lo diferencia de la tecnocratización del conocimiento.

## Consideraciones finales

Las comprensiones en torno a las asimetrías del saber y la resistencia pedagógica desde los movimientos sociales como posibilidad para el pensamiento pedagógico, social y político en América Latina suponen tener en cuenta grandes desafíos que afrontar. Uno, las relaciones con los gobiernos, las cuales son cambiantes, y en dependencia del partido que abandere el país, así serán los regímenes estatales; dos, las políticas de Estados neoliberales, las cuales buscan, a través de recortes so-

ciales, seguir concentrando riquezas y contentando a las comunidades con un mínimo, lo que significa en realidad que se las condena a vivir con más hambre y en absoluta pobreza; tres, la trilogía Estado-movimiento-crimen organizado, en cuyo marco el movimiento se ve arrastrado a una dinámica ajena a sus intereses que lo desborda y lo aleja de ser alternativa de organización y vida; y cuatro, el desafío para seguir expandiendo iniciativas de organización, producción y autogestión, caso de los Zapatistas con nuevas organizaciones políticas, los Sin Tierra en la gestión autónoma del territorio, los Piqueteros en la construcción de sus alternativas económicas y sociales. “Todo indica que si en esos espacios suburbanos los nuevos movimientos no consiguen arraigar con fuerza... las alternativas al sistema no podrán consolidarse” (Zibechi, 2007, p. 299), lo que parece indicar que el ser situado del movimiento social es sitiado por los riesgos presentes en su exterioridad. He aquí los grandes desafíos que se presentan al movimiento social como educación en sí misma y como instancia que convoca a la construcción de otras pedagogías, en particular en relación con la configuración del ser histórico desde las tensiones de la configuración del sujeto político y epistémico en el conocimiento del movimiento social.

Se apuesta, desde este panorama, por recuperar la historicidad de los movimientos sociales para determinar los procesos de construcción subjetiva y política de los sujetos; subjetividad que, si bien es propia en los individuos, se alimenta en el tránsito con los otros, con la experiencia, cuya tradición ha sido mecanicista, instrumental y subordinada, pero desde aquí se avanza hacia una experiencia vivida y encarnada a partir del territorio como espacio vital. Dicha conquista se vincula con la educación como acto político y pedagógico, el cual, como indica Jara (2010), se propone como hecho dinámico, creador, constructor de sujetos con condiciones más humanas que sobrepasan los límites de enseñanza y aprendizaje, el aula, los discursos teorizantes de docentes y estudiantes, y se propone renovar hacia una ética, política y pedagogía distintas.

Es desde allí que se va configurando un sujeto político que busca reivindicar su estado social, su dinámica de vida y el rescate por sus derechos. Desde esta orilla de lo pedagógico en el movimiento se plantea una pedagogía que, bajo la diversidad de formar, de impactar sobre el mundo del trabajo y el acceso a los derechos sociales, tiene énfasis en la historia, la experiencia, la organización, la negociación con el

Estado, el vínculo con otras organizaciones de tipo sindical, partidos políticos, otras organizaciones sociales; y propende a recrear posibilidades otras pedagógicas a partir de sus realidades. Las resistencias, las fronteras propuestas desde los mismos movimientos sociales, abren espacios para comprender hoy la necesidad de valorar nuestra propia identidad, nuestra propia memoria, tradición e historia, pero dicha valoración no se hace en solitario, se hace desde el reconocimiento de esa episteme colonial y desde las epistemes en territorios a través del diálogo, el cual deja ver que se suscitan sabidurías. Sabidurías de los pueblos construidas desde las luchas por una humanidad en constante construcción que reclama el sentido de la vida, la libertad, el respeto a lo diferente; que parten del contexto y la historia, de las tradiciones y las fronteras, cuyos tiempos y sociedades son cambiantes. Es una sabiduría que encarna la vida misma.

Y ¿qué decir respecto a la emergencia y los desafíos que nos depara la sociedad en red en la que el ser humano está inmerso? Aquí se hace pertinente señalar que, desde el campo de la educación, los desafíos de los escenarios no humanos y su implicancia en condición de humanidad en entornos diseñados transhumanamente conllevan retos del estado actual del mundo y sus avatares. Retos que implican pasar de la cultura de la ostentación mediática y digital que fomenta la imagen del sujeto-objeto mercantil que opera, consume y es usuario sujetado a las dinámicas productivas. Se requiere revisar el exilio de la colectividad, la convivencia y el paso al mundo programático de vidas idealizadas por fuera de la propia. Al igual que es oportuno reconocer la urgencia de un pensamiento crítico-político que cuestione la imagen del ser humano mecánicamente producible y útil para el mundo del mercado. Las culturas instrumentales de relaciones siguen oscureciendo la riqueza del encuentro, la conversación, el lenguaje, las culturas, el diálogo, porque el ser humano se encuentra en una pérdida de sensibilidad en la expansión de hábitos de comunicación informatizados, y en una ausencia de experiencias de vida que enriquecen la espiritualidad del hombre.

Es desde este lugar epistémico que los movimientos construyen otras pedagogías, otras formas de ir configurando lo educativo a través de los relatos de los abuelos, el contacto con la tierra, la realidad del campamento, el asentamiento, la toma, la negociación con estamentos de gobierno. La misma formación de los maestros participan-

tes, así como su organización curricular, construcción de escuelas con comunidades y para las comunidades, no desconoce las realidades sociales, humanas, culturales. Se apuesta, entonces, por pedagogías que extiendan las sabidurías desde las realidades del ser humano, sin perder su morada.

## Referencias

- Almeida, P. y Cordero, A. (2017). *Movimientos sociales en América Latina: Perspectivas, tendencias y casos*. CLACSO.
- Alvarado, S. V., Pineda, J. y Correa, K. (2017). *Polifonías del sur. Desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. CLACSO - Universidad de Manizales - CINDE.
- Bonfiel, B. G. (1991). *Pensar nuestra cultura: una aproximación al problema del control cultural*. Editorial Patria.
- Chiodi, F., Citarella, L., Amadio, M. y Zúñiga, M. (1990). *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Tomo I. P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala y UNESCO/OREALC.
- Danesi, C. (2022). *El imperio de los algoritmos: IA inclusiva, ética y al servicio de la humanidad*. Editorial Galerna.
- De Sousa Santos, B. (2018). Prefacio. En G. Pleyers, *Movimientos sociales en el siglo XXI. Perspectivas y herramientas analíticas* (pp. 11-13). CLACSO. <https://bit.ly/30Gnl00>
- Fernández, F. (2004). Hombre, mundo, lenguaje en la ontología Hermenéutica de Hans- Georg Gadamer. *Revista Tópicos*, 26, 43-66.
- Fornet-Betancourt (2023). *XX Congreso Internacional de Humanidades. Cíborg. La condición humana en un mundo transhumanista*. Universidad Santo Tomás.
- Fornet-Betancourt, R. (2012). *Interculturalidad, crítica y liberación*. Aachen Wiss.-Verl.
- Frank, M., Pring, B. y Roehrig, P. (2018). *Qué haremos cuando las máquinas lo hagan todo: Artificial intelligence, bots & big data*. Editorial Almuzara.
- Gadamer (1965). Hombre y lenguaje. En VM II, p. 145.
- Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias. Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- Mackin, R. (2017). Teología de la Liberación y movimientos sociales. En P. Almeida y A. Cordero (eds.), *Movimientos sociales en América Latina: perspectivas, tendencias y casos* (pp. 181-209). CLACSO.

- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Organización Internacional del Trabajo.
- Pinheiro, L. (2013). *Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contrahegemónica en Brasil y México*. Universidad Nacional Autónoma de México - Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas. En E. Quintar, A. S. Guelman y F. Cabaluz, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 15-26). CLACSO.
- Rossi, F. M. (2017). Más allá del clientelismo: el movimiento piquetero y el Estado en Argentina. En P. Almeida y A. Cordero (eds.), *Movimientos sociales en América Latina: Perspectivas, tendencias y casos* (pp. 213-234). CLACSO.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial* (pp. 20-21). Madrid: Alienta Editorial.
- Salas, R. (2017). *Perspectivas hermenéuticas sobre la filosofía intercultural y el diálogo de saberes* (pp. 25-34). Universidad Católica de Temuco. <https://bit.ly/2SxYqXS>
- Saldaña Duque, R. (2024). Interculturality as a Possibility for Pedagogies in Latin America. *Revista Guillermo De Ockham*, 22(1), 23-39.
- Torres, A. (2013). La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio. *La Piraqua*, 38, 35-40. <https://bit.ly/3daXGRO>
- (2016). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, 46, 3-14.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Educación y Pedagogía*, XX(52), 103-112.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 4, 1-23. <http://polis.revues.org/7138>
- Wickham-Crowley, T. P. y Eckstein, S. E. (2017). Los movimientos sociales latinoamericanos y la ratificación del poder de las teorías estructurales. En P. Almeida y A. Cordero (eds.), *Movimientos sociales en América Latina: Perspectivas, tendencias y casos* (pp. 49-82). CLACSO.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Post Grado UNMSM.