

Caminos e intersecciones de las pedagogías críticas latinoamericanas

José Mario Méndez Méndez

Introducción

En el contexto latinoamericano, desde mediados del siglo XX se intensificó la búsqueda de alternativas a las llamadas pedagogías *tradicionales*. Desde muchos grupos y movimientos sociales se ha intentado dar forma a procesos educativos en diálogo con la realidad latinoamericana y caribeña. Se trata de alternativas pedagógicas que han recibido distintos nombres (pedagogías críticas¹⁴ o crítico-sociales, pedagogías críticas del sur¹⁵, insumisas, pedagogías liberadoras, del oprimido, decoloniales¹⁶, comunitarias, de la esperanza, interculturales, feministas, de la tierra, de la otredad, ecopedagogías, pedagogía erótica, de la resistencia, de la (re)existencia...) y que están vinculadas a procesos educativos que también reciben nombres como educación popular, liberadora, comunitaria, decolonial, intercultural, educación sur-sur...

A veces uno de esos nombres es colocado como cobija para otros. Así, algunas veces se las reúne a todas (o a algunas) bajo el nombre de pedagogías críticas, o pedagogías populares, o

14 Cabaluz (2015) advierte que las pedagogías críticas no son patrimonio exclusivo de reconocidos pedagogos norteamericanos como Michael Apple, Henry Giroux o Peter McLaren, cuyos aportes son importantes pero insuficientes para emprender procesos transformadores en América Latina. Indica, además, que la tradición crítica de nuestro pensamiento pedagógico va más allá de Paulo Freire (ciertamente el más reconocido y relevante) pues incluye muchos otros aportes.

15 Raúl Mejía (2011) se refiere a las pedagogías críticas del sur para distinguirlas de aquellas pedagogías críticas que se han norteamericanizado o europeizado.

16 Refiriéndose a la educación, algunas autoras y autores usan el sustantivo descolonización y el adjetivo descolonizador(a), mientras que otras personas prefieren utilizar las palabras decolonización y decolonizador(a). Sobre esa discusión, ver Luis Porta y María Marta Yedaide (Coord) (2017). *Pedagogía(s) vital(es)*. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial. Mar de Plata: Ed. Eudem.

pedagogías liberadoras, o comunitarias, del sur-sur o insumisas¹⁷. Estos intentos de agrupación no desvirtúan la diversidad y riqueza pedagógica que nace como respuesta a las distintas formas de violencia y discriminación que se han naturalizado en Abya Yala.

Son pedagogías y educaciones generadas como una forma de ruptura con la tradición pedagógica hegemónica, descrita con categorías como educación tradicional, educación bancaria, “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018, p.11), pedagogías sumisas, pedagogías patriarcales.

Según Rita Segato (2018), “es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles” (p.16).

Al proyecto histórico de las cosas se adscriben las pedagogías hegemónicas-tradicionales, mientras que al proyecto histórico de los vínculos, pertenecen las pedagogías “otras” de América Latina.

Cecilia Leme (2021) reconoce que “aunque no se vislumbre un marco pedagógico común u homogéneo en América Latina, hay importantes contribuciones de autores y autoras para la generación de un pensamiento pedagógico propio y pertinente para el continente” (p. 351). Esos planteamientos pedagógicos alternativos (pedagogías *otras*) no son caminos que se oponen o que se excluyen entre sí. Ni siquiera son paralelos. Son, más bien, rutas convergentes y complementarias que expresan anhelos de transformación no solo en la educación sino en la realidad social latinoamericana.

Todas estas rutas también pueden ser denominadas *pedagogías del reconocimiento y de la alteridad*: son caminos pedagógicos fundamentados en el encuentro, en la escucha y en

17 Por ejemplo, el texto coordinado por Patricia Medina Melgarejo (2015), titulado *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*.

la convivencia. Nacen de experiencias comunitarias y son, a la vez, forjadoras de comunidad.

Pretenden ser apuestas emancipadoras, pedagogías que se dejan incomodar por la realidad, por el otro-la otra-lo otro... sufriente-vulnerable.

Fabián Cabaluz Ducasse (2015) las llama pedagogías *otras* o pedagogías críticas latinoamericanas, con lo cual quiere indicar que son “cuerpos teóricos y prácticos que emergen a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos dominados/as, excluidos/as y subalternizados/as” (p. 17).

También Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica Calvo López (2017) las llaman pedagogía *otras* e insumisas, y describen a algunas de ellas como “memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales de América Latina” (p. 29). Afirman que son expresión de soberanía pedagógica y que son memorias en movimiento que “construyen opciones formativas de sujetos sociales potenciadores de sociedades *otras*” (p. 30).

Estas pedagogías *otras* entienden que los movimientos sociales son contextos de aprendizaje, que son sujetos educativos con respecto a la sociedad con la cual dialogan y entran en conflicto; son laboratorios de descolonización de los saberes y son espacios desde los cuales se pueden generar teorías pedagógicas (Muraca y Lima, 2022).

Estas diversas pedagogías del reconocimiento y de la resistencia no nacen en la academia, sino que son creadas por las comunidades concretas en situación de resistencia. Solo en un segundo momento son sistematizadas, reformuladas y enriquecidas desde la academia. Rodrigo Matos de Souza, Ricardo Castaño Gaviria y Elizeu Clementino de Souza (2018) recuerdan que los lugares, espacios y contextos por donde las pedagogías de la resistencia circulan y se construyen están ligados a “los movimientos sociales, a los procesos de promoción y producción cultural alternativa y periférica, hasta los trabajos conceptuales que buscan codificar formas metodológicas particulares y apuestas epistemológicas críticas frente a la producción de conocimientos” (p. 100).

Estas páginas tienen el propósito de identificar -a través del ejercicio de la consulta- los cruces de algunos de esos caminos, no para descalificar a algunos o para promover la adhesión a otros, sino para favorecer un diálogo interpedagógico desde el cual podríamos afrontar, en compañía, los desafíos sociales y educativos de Nuestra América.

Pedagogías plurales para resistir

Las palabras *pedagogías, educaciones, feminismos, filosofías, sujeto, espiritualidad, persona, aprendizaje, didáctica* y otras tantas que utilizamos para comunicar las pedagogías de la alteridad generadas en Abya Yala desde la segunda mitad del siglo II, están semánticamente cargadas de la visión del mundo que fue trasladada por medio de distintos procesos de socialización y de imposición cultural. Pero son necesarias para decir las *pedagogías otras*, las otras miradas pedagógicas latinoamericanas. El acento estará puesto, entonces, en lo otro, en lo alternativo, en otros significados, en otros sentires, en la otredad, en el carácter comunitario-político de las aprendizajes.

Lo que se describe a continuación no son las pedagogías en sí, ni su fundamentación teórica, sino la relación que distintas personas autoras reconocen entre esos plurales caminos pedagógicos. Para facilitar este recorrido por los caminos pedagógicos del continente, se los ordena en grupos de tres, lo cual no significa ignorar las interacciones y confluencias que existen entre los caminos de los distintos grupos.

Educación popular, educación comunitaria y pedagogía crítica

Un primer grupo de interacciones y confluencias puede ser reconocido entre la educación popular, la educación comunitaria y las pedagogías críticas.

Para Luisina Egidi (2021), por ejemplo, la educación popular, entendida como una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica, “se nutre de referentes teóricos, imaginarios colectivos, valores y representaciones comunitarios, luchas situadas y experiencias compartidas, y fundamentalmente de la autorreflexión sobre las propias prácticas (p.135).

Esta educación popular se caracteriza, según Torres (2016) por su vínculo con los movimientos sociales, su posicionamiento crítico e indignado frente a las múltiples injusticias, opresiones y discriminaciones presentes en la sociedad capitalista, por su horizonte ético-político emancipador y por promover estrategias dialógicas y transformadoras. La educación popular es, por todo eso, una pedagogía crítica y comunitaria.

Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar (2018) se propusieron, de forma explícita, realizar una “reflexión y discusión epistemológica en torno a las vinculaciones entre educación popular y pedagogías críticas en nuestra región” (p. 9). Como guía para ese trabajo, se preguntaron, entre otras cosas “¿qué es lo crítico de la Educación Popular? ¿Qué es lo popular de las Pedagogías Críticas?” (p. 11).

Reconocen en ambas, como punto de partida y de confluencia a la vez, el carácter emancipador. La educación popular se consolida resistiendo embates, construyendo propuestas, conteniendo pobrezas, organizando rebeldías: “en este contexto, la lucha de los docentes se torna Educación Popular; así como las propuestas de los colectivos y organizaciones son espacios de criticidad para cuestionar y transformar” (p.11).

Pilar Cuevas (2017), por su parte, sugiere la relación entre educación popular y educación comunitaria en términos de revisión y complementariedad. Sugiere la decolonización de la educación popular ante la sospecha de que algunas experiencias se mantuvieron en la concepción eurocentrada de la modernidad. Para esa revisión-decolonización, acude a la dimensión comunitaria.

Para Pilar Cuevas (2017), la comunidad es “lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región” (p. 19). En este contexto, el acto de “repensar la educación popular en clave decolonial estaría mediado por la resignificación del sentido de comunidad” (p. 27).

Lo comunitario-emancipador parece ser no solo lo que permite la confluencia de los distintos caminos pedagógicos, sino también el criterio para su revisión.

Perspectivas feministas, liberadoras y decoloniales

En un segundo grupo de confluencias podemos ubicar las pedagogías feministas, liberadoras y decoloniales.

Quienes escribieron la presentación del texto *Hacia una pedagogía feminista* (2007) afirman que “como mujeres, feministas y educadoras populares rescatamos el vínculo que se produce entre el paradigma de la educación popular y el feminismo, integrando las problemáticas de géneros, clase, etnia, generacional y de opción sexual” (p. 4).

Claudia Korol (2007), por su parte, afirma -en ese mismo texto- que la pedagogía feminista a la que ella contribuye es heredera del marxismo, de las teologías de la liberación y las cosmovisiones de los pueblos indígenas:

Es una pedagogía que asume del marxismo su crítica del capitalismo y de la dominación, y su capacidad de volverse fuerza material en tanto filosofía de la praxis, metodología de análisis, guía para la acción; que asume de la teología de la liberación, la valoración de la mística en las luchas del pueblo, la crítica a una religión que oprime y refuerza la obediencia, y el intento de que las distintas religiosidades del pueblo puedan volverse fuerza

material en las resistencias y en las emancipaciones; que retoma de los pueblos originarios su relación con la naturaleza (p. 18).

Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), una pedagogía feminista decolonial nace de la confluencia de las demandas feministas y las exigencias decoloniales provenientes de las mujeres indígenas, afro y mestizas del continente. Según ellas, “para entender el feminismo descolonial hay que empezar por entender la colonialidad de género, entender que la raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización” (p. 404).

Según Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), no todo feminismo es decolonial y liberador. Para serlo debe asumir los retos de la violencia que sufren las mujeres por ser indígenas o por ser afrodescendientes: “Un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo descolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas” (p. 405).

Por su parte, Mauricio Zabalgoitia Herrera (2022), sugiere la posibilidad de revisar lo decolonial desde los feminismos. Para él,

la resignificación profunda de lo decolonial adquiere una forma comunitaria en la suma de miradas de feminismos que se centran en espacios, experiencias, cuerpos, vidas y discursos que inscriben sus saberes en órdenes alternativos de lo simbólico; formas de “existir en la heterogeneidad” (p. 146).

Francisco Ramos, Irene Martínez y Montserrat Blanco (2020), revisando el tema de educación para la ciudadanía, indican que “además de decolonizarnos, debemos incluir una perspectiva feminista, ya que un concepto no se entiende sin el otro” (p. 2111).

Para este grupo de educadores, la “concepción de la ciudadanía clásica es producto del mundo dicotomizado típicamente patriarcal y colonial. Los feminismos decoloniales se centran en denunciar y repensar estas lógicas de poder político, económico y social más allá de los ojos de occidente” (p. 2012).

La educación para la ciudadanía debería ser repensada, entonces, desde los feminismos decoloniales, los cuales “centran su foco de análisis en las dinámicas de poder y la construcción de las identidades subalternas en relación con los géneros, sexos, etnias, clases sociales, identidades, etc.” (p. 2013).

Por su parte, Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013) describen una relación de continuidad entre las diversas pedagogías de la liberación y la pedagogía feminista decolonial. Afirman que

en Abya Yala existen múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. Estas diversas experiencias que han desplegado y han ido configurando un horizonte pedagógico propio, beben de tradiciones políticas e intelectuales de Abya Yala tales como la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire, la Investigación- Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda, las enseñanzas de la pedagogía feminista popular, así como los desarrollos que los movimientos sociales han tenido en esta materia (p. 403).

Para ellas, “en términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común” (p. 407).

Lo decolonial, entonces, se revisa desde los feminismos y estos pueden ser revisados desde los desafíos que provienen de las violencias racializadas.

Interculturalidad, decolonialidad y liberación

Una tercera triada que sugiero para este ejercicio de consulta está constituida por las confluencias de las pedagogías intercultural, decolonial y liberadora.

Para Catherine Walsh (2014), la interculturalidad y la decolonialidad son proyectos íntimamente interrelacionados “que luchan en contra de la matriz colonial del poder y la unicidad que esta impone y perpetúa, y por condiciones muy otras de vida, incluyendo de pensar, saber, sentir y existir” (p. 50).

Para ella, la decolonialidad y la interculturalidad no son, en primer lugar, temas de raíz académica: “Son ejes, apuestas y horizontes de lucha, de luchas que, en maneras múltiples, pretenden enfrentar los patrones del poder moderno/colonial y apuntar a la construcción de un vivir distinto” (p. 48-49). Solo después (como en un segundo momento) viene la teorización.

Para Catherine Walsh (2014), las pedagogías intercultural y decolonial coinciden tanto en sus motivaciones como en sus estrategias: “Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perenne –desde “abajo”- tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar” (p.75).

La reciprocidad y complementariedad entre interculturalidad, decolonialidad y perspectiva crítica, es expresada por Catherine Walsh, cuando describe la “interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía de-colonial” (2010, p. 76). Para ella, la interculturalidad *crítica* tiene un *afán decolonial*, pues es

un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Para Catherine Walsh (2010), interculturalidad crítica y decolonialidad son dos proyectos que confluyen y forman un tejido que sirve de base a la pedagogía decolonial. Estos dos proyectos son:

procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretujan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial (2010, p. 92).

Algunas personas colocan la interculturalidad como fruto de la decolonialidad, mientras que otras entienden que la interculturalidad produce decolonialidad. Para algunas, lo intercultural forma parte de lo de(s)colonial, para otras la de(s)colonialidad es componente de la interculturalidad. Para Chiara Lenza, por ejemplo, “la interculturalidad permea todo el discurso político descolonizador” (p. 51). Ella misma se hace dos preguntas complementarias: “¿cuál diálogo intercultural para la descolonización?” (p. 146) y “¿cuál descolonización para la interculturalidad?” (p. 155).

Lo colonial y lo intercultural confluyen en algunas apuestas concretas de educación, por ejemplo, la educación para la paz. Al revisar la educación latinoamericana y la necesidad de educar para la paz, Eduardo Andrés Sandoval (2016) afirma la conveniencia de proponer “en sentido pluri-versal una educación intercultural decolonizada para la paz que se deslinde del paradigma global imperial/colonial y construya los propios de los países que han sufrido la imposición cultural y educativa universalista mediante otras miradas, que correspondan a epistemologías no-occidentales, hasta ahora negadas e inferiorizadas en relaciones interculturales desiguales” (p. 172). Con eso, reconoce que puede haber también una educación intercultural colonizada: la que se reduciría a un simple culturalismo, sin cuestionar la violencia cultural que supone la negación de las distintas culturas del saber.

Así como la colonialidad tiende a ser monocultural, la decolonialidad implica interculturalidad. La interculturalidad conlleva la superación de todo tipo de colonialidad. Para Bruno Baronnet, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre (2018) la interculturalidad (entendida como una expresión de las epistemologías del sur) puede contribuir a la sustentabilidad y se traduce en decolonialidad.

Adriana Arroyo Ortega (2016), por su parte, entiende la relación entre pedagogías decoloniales e interculturalidad en términos de complementariedad. La interculturalidad representa, para ella, un aporte epistemológico crítico y decolonial, mientras que las pedagogías decoloniales ofrecen el espacio para el fomento de interacciones interculturales. Por eso, “generar propuestas, prácticas educativas y sociales emancipatorias, dotar de nuevos significados las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos, serían asuntos ante los cuales las pedagogías decoloniales aunadas a la interculturalidad podrían aportar significativamente” (p. 59).

Ante esta confluencia, Adriana Arroyo Ortega (2016) sugiere “centrar la interculturalidad en los procesos de las pedagogías decoloniales” (p. 60), así como

afianzar ambas rutas y propiciar alrededor de las pedagogías decoloniales y la interculturalidad, puntos de encuentro, de discusión y debate activo, pero también de experimentación en los escenarios cotidianos, de errores creativos que nos permitan ir cimentando un camino (p. 61).

También para Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2013), es posible un camino que va de la decolonialidad a la educación intercultural: el reconocimiento del carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos. La respuesta a ese desafío decolonial (la reconstrucción epistemológica) sería la decolonialidad, desde la cual se pueden decolonizar saberes y subjetividades y se pueden

generar proyectos de educación intercultural. La interculturalidad, entonces, se nutre de lo decolonial.

Para Javier Collado Ruano (2017), en cambio, la educación intercultural genera praxis transformadoras de las cuales se nutre lo decolonial: “el pensamiento descolonial se nutre del diálogo inter-epistemológico que emerge de las realidades multifacéticas que estructuran nuestro sistema-mundo. De ahí que el horizonte pedagógico y decolonial adquieran su sentido político, social, cultural y existencial en la educación intercultural, donde se produce una praxis transformadora encaminada hacia el Buen Vivir” (p. 40).

La emancipación aparece como lugar común, en el que la interculturalidad se encuentra con otros caminos pedagógicos latinoamericanos. Para Abraham Antonio Alonso, (2017) “... la interculturalidad apela a la educación como plataforma de emancipación, fomentando así una pedagogía basada en la recuperación de saberes contextuales, testimonial de la diversidad; todo ello frente a las pedagogías que los desprecian en la negación...” (p. 26).

Las perspectivas liberadora y decolonial también confluyen. Según Johan Méndez (2023), la pedagogía decolonial tiene como antesala a la pedagogía de la liberación. Comentando la *Pedagogía del oprimido*, de Freire (1982), este autor hace énfasis en el carácter político del hecho educativo y su fuerza esperanzadora, así como en la dialogicidad y la concientización como caminos pedagógicos. Afirma que “todo acto pedagógico procura siempre una educación para la libertad, su propósito apunta a la concienciación del sujeto de la situación histórica, social y política en la que vive, para develar las posibles contradicciones, superarlas y transformarlas” (p. 6). Todo eso nutre al pensamiento decolonial y a las pedagogías decoloniales.

Por su parte, interculturalidad y liberación son perspectivas pedagógicas que se complementan, pues cada una tiene sus propias acentuaciones. Sobre la complementariedad entre liberación e interculturalidad, afirma Raúl Fonet-Betancourt (2014, p. 93):

Si el planteamiento de la liberación no asume con todas sus consecuencias las exigencias de la interculturalidad continuará sin tener acceso directo a la diversidad cultural de América y seguirá moviéndose en un paradigma filosófico-teológico todavía tributario del eurocentrismo que con tanta razón critica. Pero si, por su parte, el pensamiento intercultural no hace suya la perspectiva de la liberación histórica de los oprimidos y la crítica del poder hegemónico corre el riesgo de caer en un culturalismo abstracto, sin sentido histórico, y de separarse así de los procesos y movimientos reales en que se decide hoy la suerte de las identidades culturales y religiosas.

También Jorge Alejandro Santos (2017) afirma que es evidente la familiaridad y compatibilidad de la pedagogía de la liberación con la perspectiva intercultural: “Detrás del pensamiento de Freire subyace la convicción de que no existe verdad absoluta que justifique imponerla y a la vez destruir perspectivas alternativas, visiones diferentes del mundo” (p. 172).

Josef Estermann (2014), por su parte, afirma que “una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico” (p. 357).

En algún momento, el mismo Josef Estermann (2014) reúne en una sola expresión cuatro de las perspectivas que aquí se vinculan a las pedagogías: “La filosofía intercultural crítica y liberadora presupone el proceso de esta ‘descolonización’, y la induce a la vez” (p. 356).

No se trata de un juego de palabras ni de una banalización de los términos, sino del reconocimiento de que nos encontramos frente a anhelos de cambio que no se con-funden, pero sí se requieren y se complementan. En sus diferencias radica su relevancia y su capacidad de dialogar. Este reconocimiento es fruto de una especie de lucidez pedagógica.

Lucidez significa ver algo con más claridad, o bien, dejar que algo -la realidad- nos dé luz. En este caso, la lucidez pedagógica implica capacidad de ver más claramente a las otras personas, su

realidad y las dinámicas sociales que afectan su cotidianidad, así como reconocer la fuerza liberadora de la educación.

Interculturalidad, pedagogías de la tierra y ecofeminismos

La convergencia entre la pedagogía intercultural y las pedagogías de la tierra puede fundamentarse en la contribución de los estudios interculturales a la tarea de repensar la sustentabilidad ambiental. Jéssica Sepúlveda (2021), en línea con Raúl Fornet-Betancourt, advierte la insostenibilidad de lo que hoy somos y hacemos, y recuerda que la llamada crisis ambiental es, fundamentalmente, una crisis de civilización.

No toda educación ambiental o ecopedagogía es pedagogía de la tierra. Las pedagogías de la tierra son una propuesta “sabia, una pedagogía antigua profundamente latinoamericana, que pone en valor la riqueza de la diversidad, las culturas vivas comunitarias y la conciencia de que formamos parte de la biodiversidad del planeta” (Egidi, 2021, p. 128). Son pedagogías que emergen desde dentro de la educación popular y en diálogo con las tradiciones de los pueblos originarios y afrodescendientes.

En el *Manifiesto por la vida*, las personas que participaron en el Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá, Colombia (2002), afirmaban que “el modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización” (parr. 1).

Frente a la insustentabilidad del modelo civilizatorio dominante, el *Manifiesto* propuso una Ética basada en la diversidad cultural y en una política de la diferencia:

El discurso del “desarrollo sostenible” preconiza un futuro común para la humanidad, mas no incluye adecuadamente las visiones

diferenciadas de los diferentes grupos sociales involucrados, y en particular, de las poblaciones indígenas que a lo largo de la historia han convivido material y espiritualmente en armonía con la naturaleza (parr. 40).

Una ética para la sustentabilidad acoge la diversidad de visiones y saberes, y contesta todas las formas de dominación, discriminación y exclusión de las distintas identidades culturales:

Una ética de la diversidad cultural implica una pedagogía de la otredad para aprender a escuchar otros razonamientos y otros sentimientos. Esa otredad incluye la espiritualidad de las poblaciones indígenas, sus conocimientos ancestrales y sus prácticas tradicionales, como una contribución fundamental de la diversidad cultural a la sustentabilidad humana global (parr. 41).

Vinculadas a las pedagogías de la tierra están los ecofeminismos latinoamericanos: “son los Ecofeminismos los que fortalecerán la demanda de deconstruir y deshegemonizar el paradigma antropocéntrico utilitarista vigente, que es el que agota y degrada la Tierra, empobrece a sus habitantes, y expropia territorios a los pueblos originarios” (Egidi, 2021, p 138).

Particularmente relevantes son los aportes del feminismo comunitario territorial. Según Lorena Cabnal, (citada por Metztlí Cerda Asencio, 2022) este feminismo es un aporte a la pluralidad feminista comunitaria continental, “nace de cuerpos indignados, de cuerpos que han sido atravesados por las múltiples violencias y empieza a hacer planteamientos bastante fuertes y también empieza a colocar elementos de interpelación a otros feminismos” (parr. 14)

Desde estos feminismos se acompañan procesos para la revitalización de mujeres que hacen defensa de la tierra y se recupera la memoria ancestral sanadora de las mujeres. También se sanan las relaciones con el territorio, con la tierra.

Lugares de encuentro y de diálogo interpedagógico.

Los caminos pedagógicos *otros* de América Latina y el Caribe nos descubren el carácter político-emancipatorio de los procesos educativos, nos develan la complicidad de las educaciones en la colonialidad y en la decolonialidad del ser, del saber, de convivir, del creer; nos deja ver la plural historia de las pedagogías y los vínculos de estas con las resistencias y con las espiritualidades. Aunque cada una de las rutas pedagógicas anteriormente enunciadas ofrece aportes particulares, poseen en común al menos lo siguiente¹⁸:

- El momento primero de estos caminares está en las luchas, la sobrevivencia, la convivencia cotidiana, la conflictividad (social, cultural, ecológica...) en cuerpos y en contextos concretos. Las pedagogías *otras* son la respuesta a la violencia, la discriminación, el dolor. Se construyen con sentires, acciones, comunicación y reflexión sobre la acción. Por eso se trata de caminos sin definiciones, siempre repensados y revisados, cuyos protagonistas son las comunidades. Cecilia Leme (2023) lo expresa claramente con estas palabras:

Considero que, en la concepción liberadora y resistente de Abya Yala, pedagogos(as) son las mismas comunidades, justamente porque son capaces de llevar a las personas al conocimiento, a conocimientos otros. Las comunidades serían, desde esta perspectiva, territorios de/para/hacia una pedagogía crítica o pedagogías otras. El resultado de esos procesos es la educación: educación popular, educación comunitaria, educación social... En otras palabras, lo que en la antigua Grecia hacían los “pedagogos”, lo hacen las comunidades en los contextos sociales y culturales diversos de Abya Yala. Las comunidades son, por ende, pedagogas porque posibilitan y favorecen los saberes y las sabidurías.

- Sólo en un segundo momento vienen las formulaciones, las fundamentaciones teóricas, las definiciones, entendidas como

18 Retomo y amplío aquí las reflexiones compartidas bajo el título *Teologías y procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje*, como parte del texto *Teología práctica latinoamericana y caribeña*, publicado por la Universidad Bíblica Latinoamericana en el año 2022.

una forma de apoyo, como una contribución “académica” a los procesos de resistencia comunitaria.

- Los distintos caminos pedagógicos (de)muestran que la educación suele ser un territorio en disputa, conquistable, utilizado desde los grupos dominantes para imponer modelos de convivencia, de producción y de consumo. Refiriéndose a la escuela, Miguel Arroyo (2013) advierte que ignorar esa característica de la educación es una ingenuidad: “Hay muchas disputas dentro, y hay muchas disputas fuera sobre la función de la escuela y sobre el trabajo de sus profesionales” (p. 12).
- Las pedagogías latinoamericanas arriba descritas sobrepasan los ambientes de educación llamada formal y atraviesan los procesos de aprendizaje generados desde el accionar de los movimientos sociales. Allí donde se generen procesos de diálogo, reflexión y búsqueda comunitaria, allí donde actúan comunidades aprendientes y transformadoras de la realidad, hay pedagogías, aunque no se usen las categorías propias de la academia para describir lo que se hace.
- Se trata de pedagogías del reconocimiento de la diversidad. El aprendizaje acontece a partir del encuentro y reconocimiento de los otros y las otras. La diversidad es condición necesaria para aprender. Por lo tanto, son tareas impostergables de la educación reconocer la violencia implícita en las prácticas educativas homogenizantes y comprender que el aprendizaje está condicionado-enriquecido por las distintas referencias culturales, saberes y experiencias previas de las personas aprendientes.
- Son apuestas pedagógicas contextualizadas. Se trata de pedagogías que conocen la realidad y son honestas con ella. El contexto es lugar pedagógico. Vale también aquí, para las pedagogías, lo expresado por Ellacuría (1975, p. 149): “se conoce la realidad cuando, además de hacerse cargo de la realidad (momento noético) y de cargar con la realidad (momento ético), uno se encarga de la realidad (momento práxico)”. Las pedagogías de la alteridad son también pedagogías de lo real, en cuanto se encargan de la realidad y buscan transformarla.
- Son opciones pedagógicas emancipadoras. Buscan de forma explícita transformar la realidad, construir convivencias caracterizadas por la justicia, superar la violencia cultural y epistémica. Las pedagogías que nacen de las prácticas

educativas emancipadoras son deliberada y conscientemente “parciales”: se ponen de parte de las víctimas, de las personas más *vulnerabilizadas*, de la Madre Tierra.

- Son también pedagogías de resistencia: se resisten a continuar desarrollando prácticas educativas violentas, homogenizantes, colonizadoras y adoctrinantes.
- Son pedagogías de la comunicación. Freire (1973) contrapone comunicación a extensión. La extensión es colonizadora, la comunicación es liberadora: “Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’ para ‘salvar’, con ese saber, a los que habitan en aquella” (p. 25).

Hay que insistir en que las pedagogías no son neutras: llevan dentro opciones, escogencias, renunciaciones, preferencias, acentuaciones. En las pedagogías latinoamericanas consultadas aquí hay una clara parcialidad: están de parte de personas que son víctimas de la violencia a causa de sus referencias culturales, su género y orientación sexual o el color de su piel; están a favor de la justicia cultural, del respeto a la diversidad humana, de la armonía con la Madre Tierra. Las pedagogías latinoamericanas encuentran en esas opciones los lugares para la confluencia y el diálogo.

Pero las pedagogías tienen también otras interlocuciones y confluencias. Por ejemplo, las teologías. Para construir teologías liberadoras, contextuales, promotoras de justicia cultural, social, ambiental y de género, es necesario optar por mediaciones pedagógicas igualmente liberadoras, justas, y contextualizadas. Al respecto, hay que recordar que esas pedagogías de la alteridad a las que nos referimos aquí surgen y se desarrollan junto a otros cambios culturales y propuestas igualmente emancipadoras en campos diversos como las teologías y las filosofías. Así, por ejemplo, en la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (1968) apareció claramente una teología de la liberación -opción por los pobres y por las comunidades eclesiales de base, crítica a los colonialismos y a la violencia estructural, compromiso por la justicia - junto a la opción por otro tipo de educación:

la llamaríamos la educación 'liberadora'; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas (Medellín, N°. 8).

En esa misma línea de coherencia, las comunidades eclesiales de base y otras experiencias que asumen más claramente la dimensión social y política de la fe han desarrollado prácticas sociales y educativas igualmente emancipadoras-transformadoras. Con frecuencia las llaman *educación popular*.

Refiriéndose a *la pedagogía del oprimido* y a *la teología de la liberación*, Juan José Tamayo (2021) recuerda que “ambos fenómenos nacieron en el Sur en plena sintonía ideológica, convergencia metodológica, afinidad conceptual, objetivos comunes, orientación similar y remando en la misma dirección” (parr. 3). Y más adelante añade:

Entre la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación se dio un mutuo enriquecimiento desde el principio. Paulo Freire siempre se confesó cristiano y durante casi una década trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, en proyectos educativos de África. “No soy teólogo”, afirmaba, “sino un hechizado por la teología, que marcó muchos aspectos de mi pedagogía” (Tamayo, 2021, parr. 7).

Las pedagogías latinoamericanas también se han encaminado, desde sus opciones y parcialidades, a un prometedor diálogo con las filosofías latinoamericanas de la liberación, con el mundo del arte y la comunicación, con los feminismos y las teorías de género, con la ecoespiritualidad y los estudios sociorreligiosos.

Desde estas conversaciones, búsquedas, debates e interpelaciones deberían germinar aportes para fortalecer las luchas de las comunidades aprendientes en resistencia.

Bibliografía

ALONSO, A. Injerencia de la filosofía intercultural en un proyecto de educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fonet-Betancourt. **Humanidades Populares**, 12 (20), 20-28. 2017.

ARROYO, A. Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina (Coords.), **Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces** (pp. 47- 66). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. 2016.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. São Paulo: Editora Vozes. 2013.

ASSMANN, H. **Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Ed. Narcea. 2002.

BARBOSA, A. y CASSIANI, S. A educação sul-sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais. **Cadernos CIMEAC**, 11(1), 8-11. 2021. <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/issue/view/282>

BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: introducción a un campo en permanente construcción. En B. Baronnet, J. Merçon y G. Alatorre (Coords), **Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción** (pp. 17-27). Buenos Aires: Elaleph.com. 2018.

CABALUZ, F. **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario**. Santiago de Chile: Editorial Quimantú. 2015.

CERDA, M. (25 de diciembre de 2022). Feminismo comunitario territorial y su influencia en la educación ambiental. Universidad del Medio Ambiente. Recuperado el 9 de agosto de 2023, de <https://umamexico.com/feminismo-comunitario-territorial/>

COLLADO, J. Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. **Revista Nuestra América** 5(9), 38-57. 2017

CUEVAS, P. Decolonizar la educación popular-resignificar la comunidad. En P. Cuevas et. Al. (Coords), **Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos** (pp. 17-29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2017.

DIETZ, G. y MATEOS, L. **Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México: Secretaría de educación Pública. 2013.

EGIDI, L. Pedagogías de la Tierra. Una experiencia trans-formativa internacional en educación popular ambiental. **Moira: revista de pedagogía latinoamericana**, (1), 128-144. 2021.

ELLACURÍA, I. **Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano**. San Salvador: Ed. UCA. 1975.

ESPINOSA, Y., GÓMEZ, D., LUGONES, M. y OCHOA, K. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En K. Walsh (Coord). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I (pp. 403-441). Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013.

ESTERMANN, J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. **Polis, Revista Latinoamericana**, 13 (38), 347-368. 2014.

FERRÃO V.M. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos XXXVI** (2), 333-342. 2010.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**. México: Ed. Siglo XXI. 1973.

GAYTÁN, P. Interculturalidad: una perspectiva decolonial. En M.G. Huerta y L. R. Canto (Coord.), **El paradigma de la interculturalidad, entre el deber ser y el ser**, (pp.69-78). Puebla: Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. 2017.

GUELMAN, A., CABALUZ, F. y SALAZAR M. (Coord). **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO. 2018.

KOROL, C. **“La educación como práctica de la libertad”**: Nuevas lecturas posibles. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre. 2007.

LEME, M. C. **Territorios y afectos robados. Niñez y desarrollo urbano**. San José: Ed. SEBILA. 2021.

LEME, M. C. **Revisión artículo educaciones** [Correo electrónico]. 2023.

LENZA, C. **Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia: desafíos y dilemas**. Tesis doctoral. Università degli Studi di Bergamo. 2016. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/77287/126494/TDUnibg1031630.pdf>

LOBATO, C. Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. **Revista de Psicodidáctica** (4), 59-76. 1997.

PORTA, L. y YEDAIDE, M. (Coord). **Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial**. Mar de Plata: Ed. EUDEM. 2017.

MATOS, R., CASTAÑO, R. y CLEMENTINO E. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de) formación. **Praxis educativa**, 22(2), 94-111. 2018. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>

MEDINA, P. (Coord.). **Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. 2015.

MEDINA, P., VERDEJO, R. y CALVO, M. Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En P. Medina (Coord.), **Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina** (pp. 29-42). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. 2015.

MEJÍA, R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)**. Lima: CEAAL. 2011.

MÉNDEZ, J. De la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial. Contribuciones desde el pensamiento de Pablo Freire. **Utopía y Praxis Latinoamericana** 28 (100), 1-9. 2023. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7537354>

MÉNDEZ, J. M. Teologías y procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje. En A- Román-López (Ed.), **Teología práctica latinoamericana y caribeña** (pp. 445-463). San José: Ed. Sebila, 2022.

MURACA, M. y LIMA, A. (2022). Educação e movimentos sociais. En D. Matos y C. Landulfo (Org.), **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** (pp. 135-144). Campinas: Pontes Editores, 2022.

RAMOS, F., MARTÍNEZ I. y BLANCO M. Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. **Revista Izquierdas** (49), 2103-2126. 2020.

SANDOVAL, E. **Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad**. Bogotá: Ed. AFRO. 2016.

SANTOS, J. A. Filosofía intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire. Tesis. Universidad de Buenos Aires. 2017. <https://www.teseopress.com/tesisdoc>

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Ed. Prometeo. 2018.

SEPÚLVEDA, J. Sustentabilidad e interculturalidad: Avanzar hacia un nuevo modo de habitar la tierra. En Samaniego M. (Editor), **Estudios Interculturales**

desde el sur: procesos, debates y propuestas (pp. 165-182). Santiago de Chile: Ariadna Ediciones. 2021.

Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano. **Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina**. San Salvador: UCA Editores. 1977.

Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable. Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad, Bogotá, Colombia, 2-4 de mayo de 2002. **Ambiente & Sociedad** (10)1-14. 2002. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/chFvNSQNTGRPq7xy7NTLLGS/?lang=es>

TAMAYO, J. J. 2021. **Pedagogía del oprimido y teología de la liberación: conciencia política crítica y praxis de la liberación**. Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Recuperado el 5 de agosto de 2023, de <https://www.te-feccoo.es/2021/06/16/pedagogia-del-oprimido-y-teologia-de-la-liberacion/>

TORRES, A. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Buenos Aires: Biblos. 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Coord.) **Construyendo, interculturalidad crítica** (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010.

WALSH, C. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. Borsani y P. Quintero (Comp.), **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo** (pp. 47-78). Quintero: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. 2014.

ZABALGOITIA, M. Violencias y pedagogías Otra/s. Feminismos decoloniales y significantes en guerra epistemológica. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Coord.), **Epistemologías e interculturalidad en educación** (pp. 139-166). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2022.