

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DESCOLONIZADORA EN EL MOCASE-VC

Leda Anahí Guelman^{*}

Introducción:

Para el Movimiento campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) la formación y la educación son temas centrales desde los orígenes de la organización.

La opción por la educación popular es un signo fundante del MOCASE-VC, ya que sella en términos prácticos los encuentros que dieron origen al movimiento. El origen del MOCASE constituye una marca fuerte en relación con la opción educativa que toma el Movimiento. Es un momento fundacional que marca el encuentro de la experiencia y el saber campesino indígena con el saber académico de jóvenes universitarios, dando lugar a la construcción de saberes nuevos, superadores pero en el campo, bajo el alero del rancho¹: Bajo el alero del rancho, el campo santiagueño es mirado desde dentro, desde sí mismo. Esta experiencia resulta fundante del propio Movimiento. Pero además y consistentemente, es clave para pensar en pedagogías que se basen en la educación popular y en la valoración que en el MOCASE-VC se hace del saber académico y político puesto al servicio del Movimiento, en una construcción dialéctica permanente con él.

La Educación Popular constituye desde ese momento una toma de posición explícita. Los espacios educativos que se desarrollan en el movimiento serán pensados desde la pedagogía de la liberación.

El posicionamiento aparece explicitado en proyectos y documentos así como en sus prácticas. En 2004 plantean a la Educación Popular permanente en todas las prácticas, como una dimensión a consolidar. Explicitan la necesidad de

^{*} Profesora Adjunta regular de Educación I (Pedagogía) de la FFyL-UBA. Profesora Asociada regular de la UNPA. Investigadora del IICE-FFyL-UBA.

¹ Esta expresión es utilizada frecuentemente en referencia a esa 1º experiencia de encuentro.

“alfabetizarse con lecturas geopolíticas, económicas, sociales, culturales, y de valores”, la necesidad de dar una “batalla contracultural” (MOCASE-VC, 2004)² por las visiones del mundo y la pretensión de consolidar prácticas cotidianas que reproduzcan una sociedad solidaria, la autonomía, la horizontalidad y la promoción permanente de la participación.

En rigor, son tres las tradiciones que parecen nutrir las concepciones educativas de este Movimiento. Algunas con una toma de posición explícita. Otras son parte del modo en que nosotros analizamos los discursos y las prácticas.

Nos referimos, además de la pedagogía de la liberación y la educación popular, a la tradición gramsciana Michi³ y a lo que denominamos pedagogías descolonizadoras. Nosotros creemos que, además, esta confluencia se encuentra con una perspectiva descolonial a la que vamos a denominar descolonizadora.

Estas tres perspectivas están articuladas, a nuestro modo de ver, por la primera de ellas, por la pedagogía de la liberación, por la tradición freireana: Freire elabora la Pedagogía del Oprimido en un momento histórico de producción intelectual y política en América Latina, de resistencia al poder hegemónico expresada en términos del par liberación/dependencia, dando cuenta de la necesidad de liberación de la dependencia de los países centrales que expresan la continuidad de lo que hoy podemos plantear como colonización/colonialidad. La pedagogía de la liberación, en ese contexto realiza una fuerte crítica a la educación moderna, no en desmedro de toda la educación. Freire produjo y propuso alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad⁴. Hay en este

² MOCASE-VC, (2004), Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007, (s.l) mimeo.

³ Michi, N. (2010), Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC. El Colectivo, Buenos Aires.

⁴ Juarros F., Moujan I., Guelman A., (2013), “El pensamiento decolonial como alternativa teórica y política en la educación latinoamericana”, en Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social / International Journal Of Education For Social Justice, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

cuestionamiento una crítica hacia el modelo ilustrado, positivista, y por lo tanto colonial.

La mirada sobre las relaciones cotidianas como pedagógicas que caracteriza al Movimiento (vinculadas a lo que definimos como formación) expresa una comprensión gramsciana de lo educativo y lo político.

En este encuentro de perspectivas, nos interesa abordar en este trabajo la perspectiva de la educación popular y la perspectiva descolonizadora particularmente, porque creemos que se potencian mutuamente.

Educación popular y los saberes campesinos

El encuentro fundante al que aludimos, que reúne a jóvenes universitarios, militantes de organizaciones de base de la iglesia, con antecedentes en las ligas agrarias y experiencia en educación popular, con lo que se consideran viejos sabios del monte o campesinos indígenas con saberes propios del monte, experiencias de injusticia y sensibilidad popular, habilita un proceso colectivo de enseñar, aprender y valorar los saberes, de problematizar y pensar, de construir experiencia y utopía. Este origen signa la continuidad de una pedagogía de la liberación que se basa en la educación popular, que opera permanentemente sobre la base de la confianza en la capacidad del campesinado y en las posibilidades de efectuar procesos de formación crítica y de construir respuestas contrahegemónicas, partiendo de lo que Michi considera desde Gramsci como núcleos de buen sentido y de los que da cuenta uno de los fundadores del MOCASE-VC, cuando alude a la cosmovisión del campesino como no capitalista, alejada de la acumulación de riqueza e incluso del poder. Desde aquí también se construye praxis para problematizar, para aprender y conocer y construir nuevos sentidos, que concientizan, humanizan, potencian a los sujetos y al colectivo. Al mismo tiempo, en el encuentro y recuperación de sentidos y saberes se desarrollan procesos de descolonización de los mismos y de sus portadores. La recuperación de saberes y praxis sociales en un

movimiento que es a la vez que campesino, indígena, puede legitimar, problematizar así como dialogar y confrontar con patrones de poder vigentes.

Esos viejos del monte portaban y mostraban una sabiduría milenaria y abrieron la posibilidad de encuentro de los saberes, pero desde la mirada del campo. En sus relatos traían el aporte de los indígenas sanavirones y comechingones caracterizados por una construcción de poder asamblearia y horizontal. Aportaban también la experiencia anarquista de los trabajadores ferroviarios.

En la expresión el alero del rancho se recupera de aquel primer encuentro, al mismo tiempo, la experiencia histórica acumulada de viejos campesinos indígenas del monte y la de jóvenes universitarios: la de las comunidades de base de la iglesia de la mano de la teología de la liberación por parte de los jóvenes y la de las Ligas Agrarias, la de las luchas de los hacheros chaqueños.

La posterior fundación del MOCASE, va dando lugar al desarrollo de instancias de formación y educación que tienen toda esa impronta que encarna en la educación popular, pero también en la concepción pedagógica gramsciana, y en la valorización de saberes deslegitimados por la colonialidad.

Las instancias específicamente educativas fueron construyéndose en el tiempo, profundizándose, adquiriendo niveles de mayor formalidad y sistematicidad a partir de experiencias anteriores en el seno del propio Movimiento.

Una práctica de educación popular

Cuando sostenemos que la concepción de educación y formación del MOCASE-VC se apoya en la Pedagogía de la liberación, nos referimos a que asume una perspectiva en la que lo educativo es profundamente político: implica el reconocimiento de situaciones de injusticia, opresión, colonización y subalternidad de los sujetos para construir un proceso de concientización desde

allí⁵. Es una postura que propicia la toma de la palabra, en forma crítica y con otros. Se trata, según Freire, de una pedagogía crítica que debe ser elaborada con el oprimido, cuyo objeto de reflexión es la opresión. En ese proceso de educación que se hace con los otros, los oprimidos entienden su lugar en el mundo y se humanizan para liberarse⁶. Freire entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural⁷.

La intencionalidad pedagógica del Movimiento, que intentamos analizar, se pone en marcha a través de la metodología de la educación popular, en ámbitos del funcionamiento cotidiano, en las reuniones, en los debates, en las diferentes instancias de funcionamiento organizativo (es decir en los espacios formativos cotidianos) y también en los espacios educativos específicos.

Si bien no existe un significado único acerca de lo que es la educación popular y la multiplicidad de significados está asociada a “la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP”⁸, la educación popular siempre es una posición política, político-pedagógica y no una modalidad educativa.

Una de las claves para definir a la educación popular es la dialogicidad, ya que los sujetos, en virtud de la relación dialógica se tornan tales. Es en el reconocimiento del otro como tal, como otro, como exterioridad a un centro, como novedad, como sujeto, que puede establecerse un vínculo que considere y valore su experiencia, su contexto, su situación, su subjetividad. Para ello la educación popular dota de palabra, a diferencia de la educación bancaria, y trastoca el vínculo de poder que implica la posesión de saber y su transmisión

⁵ Fernández Moujan, I. (2010), “La Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación”, en Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação, N°15, Brasilia.

⁶Freire, P. ([1970]2002), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, pág. 34. El movimiento de la pedagogía de la liberación fue amplio, sumó la influencia del reproductivismo y del enfoque pedagógico de Ivan Illich. pero “la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado”. (Puiggrós, 2005).

⁷ Op. Cit. Fernández Moujan, “La Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación”...

⁸ Torres Carrillo, A. (2007), Educación Popular, trayectoria y actualidad, El Búho, Colombia, pág 62.

de quien lo posee a quién no⁹. Decimos con Freire también que la educación bancaria “se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático y especializado de la convivencia y en el cual, por esto mismo, se transforma a los educandos en recipientes, en objetos,...”¹⁰ que se adaptan al mundo, mientras que en la educación dialógica el educando es sujeto, enseña, tiene una realidad y un saber; se trata de hombres en sus relaciones con el mundo.

Otra de las claves para definir a la educación popular es el problema de los saberes, de su valoración y de su construcción, que comporta la valoración de los sujetos como poseedores de saberes legítimos. La educación popular devuelve también al pueblo el valor de su saber y su experiencia como punto de partida. Sin embargo todo esto no es punto de llegada. Tiene que aprender una nueva sintaxis para trabajar políticamente. Y por ello su desarrollo como educación problematizadora en la que lo que se conoce mediatiza la relación entre sujetos que se educan en común. La problematización en torno al saber, por un lado, convierte a la educación popular en espacio donde las propias clases populares desarrollan, expresan, critican, reformulan colectivamente su conocimiento, que brota de su experiencia de vida¹¹. Y por otro lado, pone en juego una práctica de horizontalidad, crítica y libertad. Michi¹² relata las características que asume la opción por la educación popular en el MOCASE-VC: La producción en los espacios educativos es grupal, se trabaja en pequeños grupos alternando con plenarios de síntesis del trabajo. Se recuperan y problematizan saberes. Se registran y sistematizan los encuentros para su transmisión.

Queremos enfatizar y analizar dos aspectos que encontramos en las prácticas educativas del MOCASE-VC, por su vinculación con las dos claves señaladas, es

⁹ Puiggrós, A. (1993), “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en Educación popular: crisis y perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires.

¹⁰ Op. Cit. Freire P., Pedagogía del oprimido...

¹¹ Rodríguez Brandao, C. (1993), “Caminos Cruzados”, en Gadotti M. y Torres C.A. (comp.), (1993) Educación Popular: crisis y perspectivas, Miño y Dávila Buenos Aires.

¹² Op. Cit. Michi, N., Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC.

decir, por su vinculación con la dialogicidad y con los saberes: el registro y la sistematización por un lado, y la valoración de la experiencia por otro.

El proceso de registrar como el de sistematizar son operaciones que forman parte de la metodología de la educación popular así como también de la investigación - acción participativa (IAP) y surgen con ellas durante los sesenta - setenta, a partir de la necesidad de generar conocimiento sobre las realidades y saberes construidos en las instancias de formación, sobre los sujetos y sobre los contextos donde se desenvolvían¹³. Cobran sentido y fuerza, en la articulación con el campo de los Movimientos Sociales, para recuperar la historia local o de luchas sociales, recuperar experiencias organizativas o pedagógicas, documentar los aprendizajes de una práctica compartida. Es decir, surgen como necesidad práctica, vinculados a comprender las propias prácticas, produciendo conocimiento de manera diferente y alternativa al modo de investigar predominante en el mundo académico.

Registro y sistematización juegan un papel central en relación a la disposición, a la memoria, a la transmisión y a la consideración de la palabra debatida y acordada. Estos tópicos son centrales cuando lo que se busca es la construcción de una organización democrática, horizontal y participativa. Pero son centrales también en relación a la palabra del sujeto, y al respeto por su voz. Desde este punto de vista es que nos parecen procesos importantes en relación con la dialogicidad. La palabra del sujeto no es sólo parte de una clase, no es parte de un recurso didáctico, sino que es retomada y documentada en las síntesis, en la memoria y en la socialización.

En las prácticas del MOCASE-VC tienen un lugar preponderante. Resultan un antídoto contra el voluntarismo y el activismo irreflexivo así como ante la

¹³ Torres Carrillo, A. (2008), "La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela. Caruso, M. (2008), "La dimensión política de la sistematización de experiencias", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto. Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela. Jara, O. (2008), "Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas.

manipulación de la palabra y la burocratización¹⁴. Sin embargo, en muchas ocasiones las síntesis del trabajo a partir de registros banaliza y reduce los debates dados. La sistematización es un proceso posterior al registro. Son producción intencionada, colectiva e inédita de conocimientos, que buscan reconstruir la práctica en su densidad, interpretando críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia, potenciando las prácticas sociales. Es decir que implican ir más allá de las constataciones, descubrir hallazgos¹⁵.

Ambos procesos -registro y sistematización- representan la constatación de los procesos de formación de los sujetos y sus procesos de humanización/concientización en el colectivo, precisamente porque condensan la síntesis de procesos en los que los sujetos toman la palabra y la resignifican a través de los debates, de las ideas, confrontan las ideas, reflexionan y pueden apartarse de lo cotidiano, comprenden, acuerdan. Los registros y sistematizaciones testimonian los acuerdos a los que se llega, permiten ser parámetro de evaluación posterior y también ofician de puntos de partida para pensar acciones de formación.

En cuanto a la valoración de la experiencia, la opción que se toma en el Movimiento es la de partir de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para apropiarse desde allí de nuevos saberes y construir con ellos una nueva cultura que además es práctica, es transformadora. De esto se trata la educación popular.

En un Encuentro Nacional con Académicos del MNCI (2012) un miembro del área de Formación del MOCASE-VC, egresado de Escuela de Agroecología relata una experiencia de la escuela en la que uno de los jóvenes estudiantes que había ingresado sin saber leer ni escribir y que en ella aprendió a hacerlo, pudo enseñar a sus compañeros aspectos del trabajo con animales que sabía. El relato hace hincapié en el aporte que ese compañero había hecho a todos y a la organización. En el relato se evidenciaba la valoración de los saberes de los sujetos y su posibilidad de enseñarlos y de que otros los aprendan. Pero

¹⁴ *Ibidem*, Carusso M.

¹⁵ *Ibidem*, Jara O.

también de que esos saberes se ponen a prueba en nuevos contextos, se comparan, se problematizan y entran en juego con otros. Por ejemplo, con los saberes nuevos que la propia Escuela de Agroecología aporta y que parecen interjugar con la experiencia, con los saberes acerca de la naturaleza que tienen los estudiantes.

Así, la construcción del saber que valora el de partida pero lo problematiza dialécticamente para ser mejorado, superado y enriquecido requiere el reconocimiento y la voz del otro. La práctica de la educación popular además, en ese proceso de reconocimiento del otro y su saber trastoca el vínculo de poder que otorga el saber y se instala en la relación docente-alumno como vínculo característico de la educación moderna. En estas prácticas el espacio para el saber y el diálogo son considerados y documentados en los registros y sistematizaciones que dan cuenta de un proceso que toma como objeto la injusticia, la opresión, la subalternidad, para llegar a través de la problematización a la conciencia del derecho y de la necesidad de pelear por su conquista y su defensa. En este sentido la práctica de la educación popular es a la vez, práctica política

Una práctica descolonizadora

La perspectiva descolonizadora confronta desde una práctica pedagógica con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia. Concebimos con De Oto¹⁶ a esta perspectiva como articuladora de la mirada decolonial que surge a comienzos de este siglo en Latinoamérica y el Caribe, y de la perspectiva poscolonial, europea, asiática y africana, vinculada a los procesos de liberación de estos últimos dos continentes. La perspectiva descolonizadora, implica para nosotros la apelación a la "legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto" por lo

¹⁶ De Oto, A. (2010), "Pensamiento descolonial/decolonial", en Proyecto: Diccionario del pensamiento alternativo II. Pensamiento latinoamericano y alternativo. Cecies. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>

propio, "alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir"¹⁷. La concepción del Movimiento nos resulta descolonizadora precisamente porque asume prácticas que desafían tradiciones modernas y se opone a patrones de poder coloniales. Uno de los modos en que confronta con la lógica colonial es a través de la recuperación de saberes deslegitimados.

Llamamos pedagogía descolonizadora a aquella que está comprometida con la identidad de los pueblos latinoamericanos desde un proyecto político emancipador en contraposición a la mirada resultante de las matrices de pensamiento de la modernidad eurocéntrica¹⁸.

El patrón civilizatorio que constituye la colonialidad permitió ocultar, negar, subordinar o extirpar cualquier experiencia cultural diferente a la europea, negándoseles la posibilidad de lógica propia y negando la posibilidad de la existencia de otro distinto. Permitted desconocer las búsquedas de formas alternativas de conocer desarrolladas en América Latina y sus ideas centrales: una concepción de comunidad, de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales.

Planteamos entonces la existencia de una pedagogía que desde la identidad latinoamericana, trasciende y cuestiona el mito de la emancipación moderna, alienta el respeto por lo propio, alienta otros modos ser y pensar y desarticula entonces el patrón de poder – saber vigente. Numerosos pensadores y numerosas prácticas contribuyeron en la historia latinoamericana al desarrollo de lo que denominamos pedagogías latinoamericanas, es decir a la elaboración y la práctica de de propuestas desafiantes de los modelos coloniales.

¹⁷ Walsh, C. (2010), "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir", en *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, N° 3 y 4, Universidad Mayor San Andrés, La Paz, pág. 13. Para ella la "pedagogía decolonial cuestiona la racialización subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber.

¹⁸ Argumedo, A. (1996), *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires. El concepto de matriz de pensamiento refiere a categorías y valores que conforman la trama básica y los fundamentos de una corriente de pensamiento. La matriz latinoamericana recupera la visión de los vencidos.

Nos interesa fundamentalmente el modo de operativizar la recuperación y valoración del pensamiento y de los saberes ancestrales y autóctonos: En primer lugar, para devolverles la legitimidad como saber. En segundo, para problematizarlos y hacer con ellos un trabajo que los coloque tanto en confrontación, como en diálogo, con lo que hoy se conoce como el conocimiento legitimado por la ciencia. Por último, para retomar saberes prácticos o más bien praxis sociales que recuperan las nociones de comunidad, de sujeto colectivo, de producción social, etc. Otra vía para operativizar una pedagogía descolonizadora es la consideración del otro como tal, su reconocimiento y en este sentido hay una sinergia necesaria en el reconocimiento de sus experiencias, saberes y características culturales. El reconocimiento del que hablamos, tiene espacio para la voz, la opinión y la presencia, desde el diálogo, que es al mismo tiempo diálogo entre sujetos, diálogo entre posiciones de saber diferentes y legítimas, y diálogo de saberes.

Al respecto, el aporte de Santos¹⁹ es significativo: Propone una “Ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias. En “Sociología de las ausencias”²⁰ cuestiona precisamente el conocimiento legitimado por la ciencia porque invisibiliza y ausenta a los saberes populares. Es necesario para él construir en ese diálogo una epistemología del sur.

La apelación a las prácticas descolonizadoras puede comprenderse con mayor profundidad si se tienen en cuenta el origen y el derrotero de la educación en Argentina y en Santiago del Estero. El origen del sistema educativo argentino a partir de la Ley 1420 de 1884 respondió a intereses oligárquico-liberales del modelo Sarmientino que se impuso, estructurando un sistema de instrucción

¹⁹ Santos, B. De Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires.

²⁰ *Ibidem*.

pública centralizada, con hegemonía del Estado, burocratizado, verticalista y subsidiario de los sectores privados, autoritario y fuertemente discriminador. Se trataba de consolidar un Estado Nacional, de re-unir la multiplicidad de culturas de origen en una propia, garantizando la transmisión de una cultura nacional homogénea, una identidad de conjunto, el acceso a la alfabetización en una lengua homogénea, constituyendo una población ilustrada para sostener el Estado y producir en los parámetros económicos que se querían afianzar. Así nace un sistema educativo inclusivo y homogeneizante que lleva la tensión de esta marca fundante hasta hoy: la de incluir, apareciendo como derecho a la apropiación del saber, aunque este saber no sea más que la legitimación naturalizada de una parte del saber, y que la inclusión respecto de este derecho tampoco sea universal. La cultura particular europea se arroga universalidad y niega todo valor a las otras, abusivamente se arroga universalidad.

El sujeto pedagógico en el que pensaba Sarmiento, para el que ideó un sistema a imagen y semejanza de Europa y de Estados Unidos era un educando negado socialmente, al que un educador portador y representante del saber y de una cultura superior, le imponía ese saber²¹. La población indígena no formó parte de esta construcción. Construir burguesías nacionales implicaba importar hombres con culturas vinculadas al trabajo en lugar de formar a los sujetos oriundos de estas tierras para que trabajen. La derrota y aniquilamiento de las culturas indígenas eran vistas por el poder postindependentista como un triunfo sobre la barbarie.²² Puiggrós sostiene la tesis sobre la educación pública y el asesinato de los sujetos sociales en la utopía de Sarmiento: la expansión de la educación pública buscó construir sujetos económicos no existentes sobre la base de una negación/asesinato de los sujetos existentes²³.

²¹ Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.

²² Puiggrós, A. (2010), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Colihue, Buenos Aires.

²³ Carli, S. (2010), "El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de Adriana Puiggrós", en *Revista Historia de la educación – anuario*, vol.11, Prometeo. ISSN 2313-9277, Ciudad autónoma de Buenos Aires,

Para Dussel²⁴ en la pedagógica colonial y neocolonial, al educando se le niega la historia, la memoria, la cultura y la identidad. Es un huérfano cuya nueva identidad será la que la institución imponga. Es un huérfano colonial, neocolonial, mestizo, latinoamericano, ignorante, tabla rasa, sin ninguna cultura.

En Santiago del Estero estas características generales que traemos se reflejan en las estadísticas, así como en los registros, recuerdos y trayectorias de los campesinos. Las escuelas rurales funcionan con el modelo organizacional del plurigrado²⁵, adaptando a la situación rural, la forma de agrupamiento simultánea, graduada y ordenada por edades que adoptaron los sistemas educativos, pensados desde una lógica urbana.

La producción de una práctica pedagógica descolonizadora en el MOCASE-VC se vislumbra en la preocupación original y cotidiana por la formación y se materializa en las iniciativas educativas específicas así como en la potencia formativa de la cotidianeidad.

La formación de promotores de salud que realiza el MOCASE-VC resulta significativa y un buen modo de mostrar el desarrollo de una pedagogía descolonial ya que recupera los saberes ancestrales, indígenas y del campo y los pone en contacto, dialécticamente, con formas de cuidado que propician las ciencias médicas actuales. En este contacto no hay solamente relaciones de problematización y complementariedad. También hay rescate de los conocimientos nativos despojados de valor mercantil y de consumo, vinculados a una visión más integral de los seres humanos y por tanto más vinculados genuinamente a la salud.

La Escuela de la Memoria Histórica que el MOCASE-VC comparte con el Movimiento Nacional Campesino Indígen (MNCI) es otro ámbito para resaltar el rescate de la memoria y de la historia desde matrices propias.

²⁴ Dussel, E. (2012), *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Obras selectas VIII. Docencia, Buenos Aires.

²⁵ Terigi, F. (2008), *La invención del hacer: La enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina*, Estudio desarrollado para la Tesis de Maestría, presentado en el Encuentro de la Red Estrado, Buenos Aires.

La falta de posibilidad de educarse de los campesinos por las condiciones de desarrollo de la educación rural de la que dábamos cuenta, el incumplimiento del derecho a la educación por parte del Estado, junto con la discordancia entre la pobre y poca educación recibida y las características de la vida y la cultura campesinas, en el contexto de apremio que implica el avance del modelo del agronegocio, a pensar en la posibilidad de construcción de una escuela propia que forme campesinos como trabajadores con derecho a la tierra, a la cultura y a la educación.

La Escuela de Agroecología condensa particularmente esta perspectiva descolonizadora en su propia existencia y funcionamiento, en la medida que rescata a la escuela en un proceso social de apropiación²⁶ y reinención de la institución escolar, que implica su valorización en la garantía de la distribución de saberes. Se trata de una construcción alternativa con sentido activo y transformador que recupera los saberes de la cultura campesina e indígena, recupera también la transmisión de la herencia cultural moderna, y hace efectivo el derecho a la educación como articulación entre la herencia cultural ancestral, campesina, los saberes culturales propios, y el acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos que permitan la vida en el campo y la subsistencia de la tierra.

Se restituyen así la historia, la memoria, la cultura y la identidad, pero se restituyen en la recuperación y reconocimiento del sujeto como tal, como otro, en el marco de colectivos de pertenencia, que a su vez permiten cuestionar patrones culturales hegemónicos, coloniales.

Definimos más arriba a una pedagogía descolonizadora como parte de un proyecto político emancipador. En este caso en un proyecto basado en la lucha por la reforma agraria integral y la soberanía alimentaria que lleva adelante el MOCASE-VC como parte de la defensa de sus territorios frente al avance del modelo del agronegocio y por la construcción de una sociedad distinta.

²⁶ Baronnet, B. (2012), *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva lacandona de Chiapas, Abya Yala, México-Quito.*

Una práctica de Educación Popular es una práctica pedagógica descolonizadora

La experiencia del MOCASE-VC da cuenta la vitalidad de una práctica pedagógica descolonizadora, que al mismo tiempo es práctica política y práctica de Educación Popular. Práctica de Educación Popular y práctica descolonizadora entonces se potencian mutuamente si son parte explícita y claramente de un proyecto emancipador, y reconocen su politicidad. Ambas concepciones son parte de una práctica pedagógica única que podemos analizar desde estos puntos de vista. Ambas concepciones son sinérgicas por lo menos en estos tres sentidos:

La práctica de la educación popular es práctica pedagógica descolonizadora cuando valoriza y recupera saberes y experiencias negados y silenciados, cuando los problematiza y los pone en diálogo y tensión con saberes legitimados.

La pedagogía descoloniza cuando a través de la Educación Popular, trastoca el vínculo de poder moderno, establecido en la relación pedagógica.

La Educación Popular y la perspectiva descolonizadora se potencian por fin, mutuamente, cuando coadyuvan a erigir sujetos capaces de valorar y defender su cultura, sus saberes, sus derechos y de imaginar mundos deseables y direccionar sus acciones cotidianas en esa dirección.