



RE-SEMANTIZANDO O MUNDO COMO PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS
NO HORIZONTE DAS PEDAGOGIAS LATINO-AMERICANAS

RE-SEMANTIZING THE WORLD AS DECOLONIZING PRACTICES ON THE
HORIZON OF LATIN AMERICAN PEDAGOGIES

RESEMANTIZAR AL MUNDO COMO PRÁCTICAS DESCOLONIZADORAS EN
EL HORIZONTE DE LAS PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS

Patrícia Medina Melgarejo ¹

Sonia Comboni Salinas ²

Jader Janer Moreira Lopes ³

RESUMO:

Diante dos novos cenários educacionais, são reconhecidas as contribuições para a pedagogia contemporânea do pensamento filosófico-político na América Latina, a partir da inflexão descolonizadora. Este artigo apresenta uma análise epistêmico-política do movimento social e pedagógico denominado de diferentes maneiras: pedagogias decoloniais, pedagogias do Sul, e as demais educações. Realiza-se uma viagem por cronologias e genealogias para compreender os processos e projetos em ação de emancipação, a partir de práticas pedagógicas descolonizadoras de ressemântica do mundo como lutas ontológico-bio/epistêmicas para nomear e habitar o mundo na apropriação dos territórios de existência.

Palavras-chave: Semelhança. pedagogias latino-americanas. Bio/política alternativa. Descolonizando movimentos sociopedagógicos.

ABSTRACT:

In the face of the new educational scenarios, the contributions to contemporary pedagogy of philosophical-political thought in Latin America, based on the decolonizing inflection, are recognized. This paper presents an

¹ Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) A.A.5, Unidad Ajusco-México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT-México desde el año 2000. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7625-6545>> E-mail: patriciamedinamelgarejo@gmail.com

² Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad de Paris. Profesora Titular de Carrera Nivel C de Tiempo Completo en el Departamento de Relaciones Sociales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana.; miembro del SNI. nivel III. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9522-109X>> E-mail: sonia.comboni@gmail.com

³ Doctor en Educación por la Universidade Federal Fluminense-UFF. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Investigador de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-Faperj, del Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>> E-mail: jjanergeo@gmail.com



epistemic-political analysis of the social and pedagogical movement called in different ways: decolonial pedagogies, pedagogies of the South, the other educations. A journey through chronologies and genealogies is carried out to understand the processes and projects at work of emancipation, based on decolonizing pedagogical practices of re-semanticization of the world as ontological-bio/epistemic struggles to name and inhabit the world in the appropriation of the territories of existence.

Keywords: Resemantize. Latin American pedagogies. Alternative bio/politics. Decolonizing social-pedagogical movements.

RESUMÉN:

Ante los nuevos escenarios educativos se reconocen los aportes en pedagógica contemporánea del pensamiento filosófico-político en América Latina sustentado en la inflexión descolonizadora. Este trabajo presenta un análisis epistémico-político del movimiento social y pedagógico nombrado de diferentes maneras: pedagogías decoloniales, pedagogías del sur, las otras educaciones. Se realiza un recorrido por cronologías y genealogías para comprender los procesos y proyectos actuantes de emancipación, a partir de prácticas pedagógicas descolonizadoras de resemantización del mundo como luchas ontológicas-bio/epistémicas por nombrar y habitar el mundo en la apropiación de los territorios de existencia.

Palabras-clave: Resemantizar. Pedagogías latinoamericanas. Bio/políticas alternativas. Movimientos sociales-pedagógicos descolonizadores.

INTRODUCCIÓN. ENTRE GENEALOGÍAS Y HORIZONTES DESCOLONIZADORES

En nuestro continente durante las últimas dos décadas hace presencia fundante y fecunda, el concepto-palabra: descolonizar, concepto que señala una ruptura profunda producto, tanto de las memorias histórico-políticas subalternizadas, como del cuestionamiento a la matriz de pensamiento moderno-colonial; esta definición enuncia el lugar del desacuerdo histórico, político y social, cuya resonancia en los territorios educativos y pedagógicos, como tejido de luchas y disidencias ha sido nombrado de diversas maneras, ya sea como: “las otras educaciones”, “pedagogías decoloniales” (WALSH, 2013), “pedagogías del sur”, “pedagogías insumisas” (Medina-Melgarejo, 2015, 2019), “pedagogía de la corriedez” (Albán, 2015), “pedagogía de la madre tierra”, “pedagogía comunal”, entre muchas otras nominaciones; pero cuyo



signo se centra en un ejercicio en el presente con un horizonte político a través de memorias actuantes en temporalidades pasadas y futuras, lo que posibilita el vitalismo de un Pensamiento Crítico Latinoamericano (PCL) a través de estas pedagogías, cuyo concepto-palabra que resulta articuladora y definitoria, es la descolonización (Escobar, 2018).

No implica comprender a estas pedagogías como una sumatoria, o bajo miradas epistémicas dicotómicas, sino como un momento de condensación y de consenso sobre la demanda socio-histórica en nuestro continente denominada **descolonizar**, la cual implica una acción, ya sea que se asuma como tal, o bien se utilice como parte de sus adjetivos, o de la estructura de sus objetivos, estrategias y principios pedagógicos.

En este sentido se han configurado como un heterogéneo movimiento social pedagógico contemporáneo como parte o como elemento fundamental estructurante de los programas y proyectos emergentes de los movimientos sociales alter-nativos. Como señala Marco Raúl Mejía (2011a), desde la década de los años 80 del siglo pasado, el debate en América Latina en torno a las nuevas formas de control global-capitalista de la educación genera un consenso sobre la necesidad de reconocer y potenciar proyectos alternos al capitalismo global, a partir de este contexto se genera un consenso sobre la necesidad de recuperar “experiencias de propuestas educativas y pedagógicas que se desarrollaban en movimientos sociales alternativos (...) como caminos propositivos para construir una escuela y una educación en coherencia con los proyectos de transformación social, y no sólo de realización del capitalismo modernizado” (MEJÍA, 2011b, p. 130).

Los movimientos sociales alternativos que transitan a movimientos pedagógicos contemporáneos en nuestro continente tienen una larga trayectoria con distintas temporalidades, pero sus convergencias resultan fundamentales en términos, no sólo de palabras-conceptos que configuran sus luchas, sino que enuncian el lugar de la disidencia, del desacuerdo histórico político (Ranciere, 1996) de larga trayectoria.



Los movimientos sociales pedagógicos buscan construir otros espacios sociales educativos, transformando a la propia educación y escuela pública a través de la formación activa de sus propios docentes y al cuestionar el currículum monocultural que promueven y adopta los gobiernos y agencias internacionales, frente a aquellos mediados por las prácticas de control económico y político, por tanto sus genealogías y cronologías de emergencia se encuentran marcadas por una disputa por la educación, definiendo a los sujetos sociales de actuación y las fronteras en conflicto creando “desobediencias político-epistémicas” (Mignolo, 2010) en su ejercicio, así la pedagogía “popular”, o bien las llamadas pedagogías “críticas”, o la emergencia de las pedagogías interculturales tienen un signo histórico a partir del cual produce un tejido y construcción, es decir un sentido y horizonte político.

Los debates y las estructuras de movimiento pedagógico permearon en diversas organizaciones sociales, reconociendo las fuerzas emancipadoras de las prácticas educativas y pedagógicas como un quehacer político-pedagógico centrado en los sujetos, en sus contextos e historias y en los cotidianos de las y los docentes. En este contexto, los conceptos sobre la descolonización se producen actualmente, tanto como realidades pedagógicas y educativas, como demanda que articula al propio pensamiento crítico latinoamericano en la lucha por la transformación y emancipación del continente.

En consecuencia, la búsqueda de este texto implica la construcción de los senderos, rutas, caminos para realizar un ejercicio de análisis epistémico-político en torno a la emergencia crítica y fecunda del movimiento social y pedagógico contemporáneo, centrado en las pedagogías descolonizadoras. Ante los nuevos escenarios sociales, educativos y escolares resulta necesario reconocer los aportes y avances en materia pedagógica contemporánea, sustentados en las alternativas teóricas y epistémicas de la descolonización como pensamiento filosófico-político en América Latina.

Se propone un breve recorrido, sustentando las ideas de desobediencia epistémica como parte de su genealogía, y al mismo tiempo como emergencia y

horizonte (Mignolo, 2010) de sus implicaciones y sustentamos la idea de acontecimiento, para mostrar ciertos procesos de sus rasgos epistémicos, que definen su carácter contra-hegemónico.

Los hallazgos del presente texto se derivan de los resultados de los proyectos de investigación: “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación” (2019-concluida en 2022); a su vez del proyecto en proceso: “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” (2022-concluye 2025), ambos financiados por la Universidad Pedagógica Nacional-México, en el marco de la convocatoria "Proyectos de investigación del Área Académica 5-2022 (teoría pedagógica y formación de docentes).

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y DE HORIZONTES

Los movimientos sociales pedagógico alter-nativos transitan de la resistencia y más allá de ella, transformándose en procesos y proyectos actuantes de emancipación en contextos situados, produciendo al mismo tiempo amplios consensos de procesos compartidos con resonancia en toda América Latina por más de 30 años. Dichos consensos se configuran como elementos compartidos, siendo el cimiento de un profundo proyecto de memorias y sentidos histórico-políticos que dan fuerza y orientación a nuestra comprensión contemporánea del mundo como sujetos y actores sociales.

A partir de un *análisis argumentativo*, se genera una propuesta epistémica para construir nuevas rutas de conocimiento para la investigación e intervención pedagógicas, reconociendo los sentidos socio-políticos a través de la propuesta descolonizadora de *resemantizar el mundo* (referente conceptual relevante que será desarrollado en siguientes apartados), las relaciones y prácticas sociales, por tanto se producen conceptos/palabras, ideas fuerza que dan sentido al pensamiento descolonizador en educación y pedagogía.

Estas configuraciones plantean dos referentes importantes a considerar, por una parte, la idea de condensación y sentido discursivo, sobre el papel de develar las

relaciones que producen la matriz de pensamiento moderno-colonial-capitalista, de ahí la idea del “*desacuerdo*” desde Ranciere (1996, p. 9) “los casos de desacuerdo son aquellos en los que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla. En ellos, los interlocutores entienden y no entienden lo mismo en las mismas palabras”.

Como señala Botero (2022), el campo de comprensión de la perspectiva genealógica es una condensación de múltiples referentes teóricos que registran perspectivas interdisciplinarias, potenciando referentes críticos que posibilitan en un giro epistémico descolonizador: “la custodia de los secretos, las palabras, los silencios, los pasos milenarios que permanecen en tiempos de la modernidad y la postpolítica digitalizada” (Botero, 2022, p. 2).

Lo que implica comprender la pluralidad de silencios y sus emergentes historias, muchas de ellas negadas por las “zonas del no ser” (Fanon, 2009), en tanto estas corresponden a otras genealogías siendo una labor su descolonización en sus expresiones actuantes y en sus formas de nombrar, tanto el desacuerdo colonial como las luchas que han implicado estas trasgresiones políticas.

Por tanto, en este trabajo se presenta el acercamiento a otras cronologías y a otras genealogías que producen y dan sentido al pensamiento descolonizador en América Latina desde su heterogeneidad. Se encuentran en estas genealogías, la historicidad de las pedagogías en nuestro continente como parte de los movimientos contemporáneos que surge de la lucha por nombrar el mundo como parte de la transición de la resistencia a la re-existencia.

Es necesario reconocer el difícil contexto actual, para situarnos con base en una crítica fundamentada frente a la situación actual en materia educativa (además de reconocer el proceso post-pandémico); pero también implica interrogarnos sobre la escolarización pública entre las décadas de los años 1980 y 2020, y la condición de los y las docentes en nuestros países frente a cinco generaciones de “leyes educativas de la tercera revolución industrial, que con las cuales el capitalismo reorganiza la escuela” (Mejía, 2022, p.4).



Como hemos argumentado la educación, específicamente la educación pública, ha sido avasallada por las políticas neoliberales en los últimos cuarenta años, ha sido el vehículo de los procesos sociales de control del capitalismo cognitivo para la reproducción económica de su *ethos*; basado a su vez en el capitalismo global y actualmente post-pandémico. Ante este escenario educativo la lucha de las pedagogías populares, críticas, propias cuyo eje contemporáneo es la descolonización, marcan posibilidades, caminos, con el fin de afrontar los retos en la construcción de nuevas mediaciones pedagógicas y políticas de conocimiento, que articulen la comprensión crítica de diferentes paradigmas epistémicos.

ARGUMENTACIÓN. RAZONES Y GENEALOGÍAS DE UNA LARGA TRAYECTORIA DE DESOBEDIENCIAS EPISTÉMICAS DE LAS PEDAGOGÍAS DEL SUR/INSUMISAS

Nuestras pedagogías latinoamericanas de largo trayecto histórico, han gestado distintas luchas frente a las formas de control colonial, en los diferentes períodos de su despliegue hasta el presente; pues constantemente han sido traducidas en proyectos de dominio sobre nuestros territorios, definidos ineludiblemente por las acciones de irrupción/ocupación y asedio coloniales y neo-coloniales, que van desde el esclavismo en todos sus horrores, a partir del tráfico humano indígena y de la población afrodescendiente; hasta en la actualidad, “las migraciones y las formas de extractivismo” (Svampa, 2011). En este sentido realizamos un ejercicio analítico en dos momentos: a) Razones y escisiones entre pedagogías “populares” y educación pública; b) otras cronologías contemporáneas de emergencia descolonizadora.

RAZONES DESCOLONIZADORAS: ESCISIONES ENTRE PEDAGOGÍAS “POPULARES” Y EDUCACIÓN PÚBLICA

En el continuo contexto colonial emergen las pedagogías y memorias populares “de los que no han tenido lugar, pero que, en cambio, han tenido tiempo” (De Certeau, 2000, p. 95), como acción, relación y operación a partir de las prácticas, y también un ejercicio que conlleva a la creación de otras maneras de educación.



Para América Latina este extenso trayecto de tránsitos coloniales, a los estados nación con bases coloniales, y a las expansiones capitalistas neo-coloniales, las invasiones y desarrollos posteriores a la conquista, dieron por resultado la definición de las aspiraciones del programa civilizatorio de la modernidad, que nos introduce como continente a “las relaciones del sistema mundo” (Wallerstein, 2005; Mignolo, 2010).

Actualmente con nuevos rostros neocoloniales, ejercidas éstas desde el control global económico y del usufructo transnacional de las tierras, a partir de la no concesión de humanidad, tanto a los habitantes originarios de estos territorios, como aquellas poblaciones circulantes a través de la migración. Como señala De Sousa Santos (2019, p. 53): “El colonialismo histórico fue la mesa (...) desde donde se trazó la línea abismal, donde las exclusiones no abismales (las que se dan en el lado metropolitano de la línea)”, implican estas divisiones entre pedagogías que buscan constantemente atender las injusticias sociales coloniales, que generan una taxonomía de exclusión e invisibilidad, para clasificar “a ciertos grupos de personas y formas de vida social no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos; en suma, descartables o amenazadores” (Santos, 2019, p. 53).

En consecuencia las educaciones se pluralizaron, bajo cánones dicotómicos coloniales y sus efectos; pues al ser definidas las formas de vida de exclusión colonial, neocolonial y capitalista a través de los sujetos y sus contextos de existencia, señalados en términos de atraso, frente a las ideas de progreso, no sólo metropolitano, sino de los ejes productivos y políticos resultantes de los distintos tránsitos y del desarrollo de las figuras de los estados nación de cada país, configuradas por “el colonialismo interno” (González-Casanova, 1965), y de las expansiones capitalistas-neo coloniales.

A partir de este largo trayecto de configuración de las relaciones moderno-coloniales-capitalistas, es en donde nuestras educaciones y nuestras pedagogías se escindieron, producto de la propia matriz de pensamiento moderno-coloniales-capitalista, ya que se gesta una suerte de atención al otro, a la otra, a los indios, a los pobres y sus efectos como el analfabetismo y la no atención educativa básica; por tanto, las pedagogías populares, la educación de adultos, los procesos de alfabetización



y, las pedagogías críticas emergen con renovados procesos y propuestas de carácter pedagógico, centradas en las ideas de lo popular, de la educación indígena, el analfabetismo, las personas excluidas y por tanto oprimidas; surgiendo así una Pedagogía del Oprimido frente a un modelo monocultural de “la educación bancaria” (Freire, 2012); o bien, frente a la idea de una educación urbana centrada en el “progreso” y la creación de una educación rural y rural-indígena, emergen en este contexto definiciones sobre pedagogías propias, pedagogías de la Etno/educación, Pedagogías Interculturales (no sólo críticas sino de/coloniales, como analizaremos en los siguientes apartados).

Lamentablemente, estas pedagogías populares y críticas se encuentran escindidas de los sistemas educativos públicos que responden a una forma piramidal, sustentada en escalas ascendentes asociados a niveles educativos (educación básica general, los distintos niveles educativos hasta el superior), lo que pedagógicamente como socialmente reproducen prácticas diferenciadas con improntas coloniales; lo que da como resultado, el trazo de las líneas clasificatorias, lo que nos conduce a cuestionar estas taxonomías sociales y sus reproducciones educativas.

La resultante, ha sido un quiebre o diferenciación entre la educación pública que reproduce el monoculturalismo dicotómico moderno-colonial, en donde el proyecto civilizatorio euro/centrado y basado en relaciones, concepciones y prácticas de diferenciación, de taxonomías y clasificación social, que en momentos negó o en otros instauró (persiste en ello) en formas de institucionalización, ya sean los propios sistemas educativos públicos quienes a su interior subalternizan a las poblaciones clasificándolas.

En esta disputa por la educación en nuestros países, permean las ideas de la historia, la lengua, la geografía nacional, y los cánones de lo universal, a partir de las concepciones de ciencia, de geopolíticas y sus espacialidades legitimadas desde narrativas, nuevamente taxonómicas subalternizadoras, a través de otra idea fuerza moderna, la idea de temporalidad y desarrollo-progreso. Lo relevante implica que el horizonte de las pedagogías latinoamericanas populares, críticas, y en su carácter de



“educación propia” las pedagogías indígenas y afroamericanas, han estado presentes en una lucha por los sujetos desde sus mundos de vida, en donde son concebidos sujetos y contextos como actores que se apropian y construyen otras territorialidades a partir de otras historias de injusticia y opresión; por tanto las pedagogías latinoamericanas han tenido y tienen un horizonte político y de emancipación.

OTRAS CRONOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS DE EMERGENCIA DESCOLONIZADORA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Siguiendo los movimientos de resistencia y autonomía en nuestro continente, varias corrientes de pensamiento convergen para hermanar la necesidad de crear cambios frente a las emergencias contemporáneas marcadas por la precariedad de la vida bajo el neoliberalismo (salud, trabajo, educación y las afectaciones a la Madre Tierra); estos contextos heterogéneos confluyeron en distintos momentos durante su formación, desde los territorios del norte del continente, hasta el sur-sur en la Patagonia.

Estos procesos tienen una larga historia, ya que el pensamiento crítico latinoamericano ha reflexionado continuamente sobre su historia de posesión colonial, ha explorado otras geografías e reconocido intervenciones colonialistas. Es importante señalar que desde los años cincuenta del siglo pasado, y luego, en los años sesenta, con el intelectual Pablo González Casanova (1965), se reavivó el debate sobre el colonialismo, basándose en su idea de “colonialismo interno”.

Asimismo, la mixtura de importantes pensadores como Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Hugo Zemelman y Enrique Dussel, quienes han realizado contribuciones relevantes sobre los ejes de la percepción histórica fundacionales en la construcción de la teoría social descolonizada contemporánea para América Latina. Paralelamente a la reconfiguración del proyecto capitalista arraigado en la nueva geopolítica, las posguerras mundiales y el poscolonialismo, en las décadas de 1980, 1990, 2000 y 2010, se están formando procesos que condensan trayectorias históricas de largo plazo y crean nuevas trayectorias históricas. sociales y políticos.



En este sentido, en 1992 se “celebraron” 500 años del llamado “descubrimiento americano” con estereotipos neocoloniales, generando el primer momento de disidencia debido a las demandas surgidas desde diversas organizaciones disidentes indígenas, con fuerte influencia política en torno a la liberación colonial. En el segundo momento, el Foro Social Mundial (2001), que reunió a los diversos movimientos de nuestro continente. Se vincula a estos dos hechos anteriores, las críticas a la fundación de los estados latinoamericanos, debido a las celebraciones del “bicentenario” (2010-2012). En consecuencia, el surgimiento del pensamiento descolonizador, como acontecimiento y como condensación, parte de muy diversos enfoques, marcados por perspectivas con distintos énfasis que convergieron en la construcción de un movimiento político-social y epistémico al considerar la significación del mundo.

DESARROLLO. DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA Y BIO/POLÍTICA ALTER-NATIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES. RESONANCIAS DEL MOVIMIENTO SOCIAL PEDAGÓGICO DESCOLONIZADOR

Como vimos en el apartado anterior, desde otras genealogías, desde otras cronologías, las luchas y los amplios procesos de resistencias sociales, como afirma Zibechi (2007), de esas “sociedades en movimiento, emergen caminos y rutas de resistencia educativa y de gestación de nuevas pedagogías, y en este procesos se requiere reconocer la apertura de las Pedagogías Interculturales, que si bien respondieron a un momento de las políticas globalizadoras, existe una reapropiación político pedagógica de los movimientos críticos, gestando nuevos horizontes, en donde la interacción social constante, como vasos comunicantes entre los movimientos sociales, las sociedades en movimiento y las otras educaciones y pedagogías se articulan frente a una gran y fuerte demanda histórico-política: descolonizar.

Así, frente a la sub/alternización a lo largo de la historia moderno-colonial-capitalista de nuestro continente, a partir de múltiples giros políticos, sociales y epistémicos, es que se gestan y producen en el terreno de emergencia de la descolonización pedagógica. (Por cuestiones de espacio de escritura, solamente se



realiza un breve tránsito por puntos nodales que potencian al pensamiento descolonizador, y tejen rutas de transformación).

América Latina ha producido y produce procesos sociales que han gestado transformaciones político-pedagógicas, en un debate permanente frente a las imágenes identitarias propuestas colonialmente, y se busca actualmente construir voces e historias propias a partir de educaciones también propias y posibles. A partir del re-conocimiento y de la movilización por la toma de la palabra de otros saberes, otras formas de cosmo/vivencia (más allá de cosmogonías) que producen desde otras geografías procesos de cosmo/ciencia y de prácticas inter/científicas en diálogo, así sus concepciones sobre la naturaleza y su interrelacionalidad, cuestiona a la ontologías moderno-coloniales y da paso, a una discusión, comprensión y transformación onto-epistémica de lo político.

LUCHAS POR BIO-POLÍTICAS ALTER-NATIVA

En esa diversidad de las luchas biológico/políticas, es donde se gestan y transforman otras, muy otras alter-nativas bio-políticas de acción social, las cuales dan la posibilidad de hablar sobre “mundos y conocimientos de otro modo” (Escobar, 2018). En consecuencia, surgen epistemologías otras, Otros Modos y Maneras de concebir contextos a través de los entramados del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Esto genera que en las teorías sociales contemporáneas se originen los giros interdisciplinarios y transdisciplinarios, a través de complejas intervenciones multidisciplinares, permitiendo una comprensión más amplia y compleja de los procesos sociales.

Las constantes transformaciones, permiten instaurar diferentes vías de reflexión crítica sobre las orientaciones posmodernas y posestructuralistas que han comprendido el campo de la teoría social y la educación en América Latina, en conjunto con la necesidad de exigir una movilización social para Otras maneras, Otros modos de formación pedagógica desde el terreno intercultural, social y político. Así, la epistemología como eje principal de la pedagogía intercultural y de la investigación



socioeducativa, crea potenciadores de nuevos horizontes histórico-políticos, dentro del campo de la educación y de la enseñanza. En esta transición, de los movimientos sociales a las sociedades en movimiento (Zibechi, 2007), hacia otras condiciones de autoconstrucción, estas “humanidades sociales” son responsables la de educación, atención médica, trabajo público, gobierno y justicia. A esto lo llamamos bio/política alter-nativas, lo que se representa con los proyectos autónomos (Baronnet, 2012). La bio/política (Giorgi, 2009) es una tecnología centrada en la vida, que intenta regular una serie de eventos contingentes para mantener la homeostasis y el bienestar de la población.

Así, los desafíos de pensar la vida más allá de la esfera biológico/política hegemónica nos llevó a abordar cómo Foucault (Giorgi, 2009) que consideraba la relación entre el sujeto y el lenguaje. En este sentido, podemos partir de un retorno a la trama del sujeto posbiológico/político. Por lo que la discusión, se centra en las relaciones y desacuerdos entre la bio/políticas hegemónicas y las bio/políticas disidentes, en donde residen otras concepciones de lo vivo y lo viviente, es decir, sobre la vida, la existencia y su regulación, dentro de las incidencias político-pedagógicas emergentes.

Los ejes/temas de discusión se entrelazan en torno al movimiento de estos movimientos sociales como sociedades y comunidades movilizadoras cuyos proyectos están estrechamente relacionados con la construcción de bio/políticas alter-nativas. Estas prácticas han generado una tendencia que avanza hacia la memoria local, colectiva y social, aportando contenidos y permitiendo la comprensión y construcción de narrativas – historias pertenecientes a diferentes órdenes, sustentadas en la historicidad de los actores y sujetos sociales.

Creando un giro epistemológico descolonizador, centrándose en la resemantización no sólo de las categorías capitalistas y neocoloniales modernas; sino más bien en los fundamentos mismos de “vivir en el mundo” basados en acciones y pedagogías descolonizadoras, y dan forma a alternativas potenciadoras que permiten no sólo resistir sino también (re)existir (Walsh, 2013).

Como señala Botero: “recontar juntos las historias crea procesos de reparación propia, sanación colectiva y reinención de nuevos relatos. Frente a la necropolítica y las biopolíticas tanáticas la ‘eros-política’ abre caminos y horizontes” (2022, p. 12).

HALLAZGOS, CONSIDERACIONES FINALES COMO HORIZONTE. RESEMANTIZAR AL MUNDO COMO PRÁCTICAS DESCOLONIZADORAS EN EL HORIZONTE DE LAS PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS

Como hemos analizado hasta este momento, las educaciones y pedagogías otras, las del sur, descolonizadoras, son resultado de las memorias y de las formaciones en disputa por la comprensión de América Latina, es decir por la pertenencia, por las formas inéditas de conocimiento y discernimiento del mundo, por la gestación de “otras maneras” de pensar el presente y sus desafíos, en sentidos sociohistóricos y políticos en un horizonte, lo que ha producido y recreado en su largo trayecto al propio Pensamiento Crítico Latinoamericano (PCL).

Nombrar al mundo desde otras maneras potencia la capacidad de transitar de la resistencia frente al colonialismo, hacia una (re)-existencia, al revivir y re-existir en un contexto sociocultural y político cada vez más adverso. Al reconocer que el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo, funcionan como “una red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad (...) buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17)

En este contexto de la demanda social de un giro descolonizador, la activación de los movimientos alter-nativos se han articulado junto a las luchas gremiales de docentes, en donde una práctica descolonizadora en común ha implicado el “resemantizar pedagógicamente”, a partir de reconocer sus propias historias y recuperar las voces: “volver a nombrar”.

Como señala un destacado antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla: “En el fondo de esta cuestión está el hecho de que nombrar es conocer, es crear; lo que

tiene nombre tiene significado o si se prefiere, lo que significa algo tiene necesariamente un nombre” (Bonfil, 1989, p.37). Si nombrar al mundo es conocer y crear, pero también es desestructurar y romper esquemas establecidos, por lo que se requiere comprender esta práctica descolonizadora central: nombrar el mundo, resemantizar la existencia, ya que las palabras, las formas de significación producen lugares de enunciación, procesos de significación que implican: “asignar un nombre a una porción de realidad. Emerge desde la interacción social y la experiencia como una re- presentación de la realidad. Es una construcción social posible gracias a la función simbólica del lenguaje” (Sánchez, 2020, p. 4).

Puesto que significar es un proceso relacional entre el mundo de vida situado y material con y entre el sujeto, en tanto que “Una cosa no es una cosa en sí misma por lo que su nombre indica sino por lo que representa” (Sánchez, 2020, p. 2), así el pensar como producto y producente del lenguaje en mutua inter-constitución, se configura la significación de las realidades como formas de pensar y de comunicar.

La lucha por nombrar el mundo, como señala Walsh (Mignolo; Gómez, 2021) siempre ha sido una constante en el pensamiento crítico latinoamericano; así, el movimiento pedagógico descolonizador, irrumpe en diferentes geografías de nuestro continente a pelando, trabajando en las formas de “resemantizar el mundo”, lo que “hace referencia a la transformación semiótica de sentido de una construcción de realidad previamente conocida o aceptada para comenzar a contemplarla de otra manera mediante otra asignación de referencias, es decir, cambiar de significado una palabra” (Sánchez, 2020, p. 7).

Estas concepciones articuladas producen sentidos sociales e históricos que, en su ejercicio y circulación, uso e intercambio imprimen intencionalidades a las acciones, que buscan nombrar, definir, señalar: es decir, producen un trabajo y una política de significación del mundo y sus actores, sobre todo pueden hacer e imponer con las palabras: un orden.

En el trabajo de las palabras se comprende e los juegos del lenguaje en torno a la política de lo simbólico, al cuestionar el ejercicio del poder en el artificio de las



palabras y sus políticas, es decir, sus intenciones en las formas de mirar y nombrar el mundo; por lo que se recupera esta definición de la acepción de “conceptos-palabras” para evocar su sentido político al que alude Rivera (2008).

En tanto que, los contornos epistemológicos que generan las formas de nombrar y de mirar produce una política de las palabras, ya que la forma de mirar, de reconocer, de escuchar, producto de la racionalidad que imprimen en sus lógicas de articulación, pues su potencialidad heurística subyace en el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia socio-históricos, desde los cuales se interpreta y actúa sobre los espacios siempre asimétricos, que condicionan las relaciones sociales que buscan nombrar, las cuales no son culturales en sí mismas, sino sociopolíticas, económicas e históricas.

En esta complejidad de las formas de comprender y actuar de la definición de los actores centrales sobre los cuales bordea el discurso, podríamos nombrar a las sociedades amerindias y afroamericanas, en donde los procesos étnico-políticos definen sus relaciones con los estados nación, en tanto pueblos con formas de organización social y territorial de larga trayectoria histórica colonial.

En consecuencia, no es posible determinar una dimensión propiamente cultural, mucho menos una intervención educativa que escinde lo político de lo histórico, reconociendo la necesaria descolonización de las relaciones. Dichos contornos epistémicos, permean las prácticas y sentidos de vida, como señala M. Bajtin “No soy YO quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el OTRO. Aquí no hay integración ingenua” (2000, p.156).

La mirada y la escucha son nuestra condición desde la cual intentamos nombrar al *mundo*, creándolo, auto-nombrándonos y ubicándonos en él; actos que establecen figuraciones y configuraciones creadas y recreadas desde las categorías construidas por un *otro*, apropiadas por nosotros mismos, a partir de una pregunta constante: ¿quiénes somos? Nuevamente, siguiendo a Bajtin: “La ingenuidad de la fusión entre el YO y el OTRO en la imagen especular. El excedente del otro. No poseo un punto de



vista externo sobre mí mismo, no tengo enfoque adecuado para MI propia imagen interna. Desde mis ojos están mirando los ojos del otro” (2000, p.156).

A esas miradas coloniales, y a la autoconcepción colonizada de nosotros mismos/as se enfrentan las luchas descolonizadoras en sus intervenciones pedagógicas, pues buscan y construyen acciones críticas de la pertenencia social y política, de y en los territorios, en una posibilidad de auto-reconocimiento a través de los ejercicios de *ordenamiento de la realidad*, cuestiones que nos vinculan con la definición y exigencia de conocimiento y, con la necesidad de romper con las improntas y miradas coloniales en la construcción de sí mismos/as. Las pedagogías descolonizadoras como contra-pedagogías (Segato, 2018), para desarrollar prácticas de resemantización, se sustentan en ideas fuerza que brindan potencialidad transformadora a través de concepciones y principios del actuar pedagógico sustentados en los aportes sobre concepciones onto-epistémicas relacionales como: Sentipensar, Pluriverso (Escobar, 2018), Buen Vivir (Mina et al, 2015), Comunalidad (MARTÍNEZ-LUNA, 2018), Horizontalidad del Conocimiento (Corona, 2019), Crianzas mutuas, Diálogos desde las concepciones bio-céntricas de Madre Tierra, lo que implica luchas ontológicas-bio epistémicas por nombrar el mundo y por la apropiación geo/pedagógica de los territorios de existencia como parte de la bio/políticas alternativas.

El impulso creador frente al cuidado de la vida, para comprender la profundidad de las experiencias, estando en “el suelo que pisan” (Martínez-Luna, 2018) y, reconocer que, como reflexiona Botero-Gómez (2022) “no somos un proyecto, somos trayectos” (p. 3), a través de compartir “desjerarquizando los lenguajes dominantes desde el hacer distinto (...), como prácticas que desbordan y llenan de otros sentidos y significados” (Botero-Gómez; 2022, p. 15-16).

Es decir, de trabajar en las formas y procesos que descolonizan la mirada y las formas de estar, vivir y conocer. La búsqueda implica ser capaces de “ir creando las narrativas que hacen parte de las poéticas cotidianas del hacer, el lenguaje de sentimientos, sentidos proximales que logran narrar en diferentes formatos, son



políglotas como múltiples lenguajes artesanos” (Botero-Gómez, 2022, p. 9). Pues “no son mero antagonismo las luchas en disputa de sentidos, son denuncias frente al despojo, a las geopolíticas de la infamia en que la lógica del colono pervive en contextos globales y locales” (Botero-Gómez, 2022, p. 7).

Esta invitación desde los lenguajes no coloniales resulta un trabajo de re/semantización de la vida que cuestionan las epistemologías vigentes, a través de modos propios de sentipensares en espiral, por lo que no existen definiciones unívocas, sino un entramado que busca resemantizar, en la emergencia de nuevas formas de nombrar, en donde: “una academia radical-enraizada tiene la posibilidad de desobedecer los cánones institucionales de división y fragmentación del mundo de la epistemología de las ciencias y las disciplinas” (Botero-Gómez, 2022, p. 7).

La resemantización como hemos analizado, resulta un proceso activo, constructor de nuevas prácticas a partir de diferentes significados; resulta una “operación semiótica de transformar el sentido de una realidad conocida o aceptada para renovarla o para hacer una transposición de modelo, creando una entidad distinta” (Zecchetto, 2011, p.127). La cual a partir de los procesos de referencialidad mantiene un nexo con esa realidad nombrada, al transfigurarla configura nuevos significados.

Así, la práctica pedagógica descolonizadora de construcción de una expansión de significados y modos de re-significar procesos, parte de lo existente, pero lo transforma en lo posible y necesario, no en tiempo futuro, sino en lo fáctico del presente, creando rupturas con lo aceptado y subjetivado socialmente, política e históricamente; al intervenir y crear es posible producir otras relaciones y transgredir ese orden colonial partir de elementos registrados y asumidos socialmente.

La problemática de la múltiple apropiación de referentes, por lo que es necesario establecer un espacio de debate analítico y crítico, cuestión que permita de/constituir el terreno de los conceptos-palabras de concepciones que han servido de sutura, cierre y respuesta inmediata a los ámbitos políticos de relaciones de alteridad histórica, puesto que en desacuerdo como lógica, estructura y campo requiere ser reconocido (Ranciere, 1996).

Por tanto, necesitamos del ejercicio epistémico que genere la construcción de herramientas que nos permitan interrogarnos sobre las formas en que pensamos, lo que pensamos, procesos que se objetivan en lo que nombramos, en las formas de actuar sobre nuestros cotidianos. Trabajo que impone la tarea de enunciar interrogantes, como: ¿Cómo nombramos a las realidades, cómo nos nombramos en ellas, en la acción de los sujetos desde la necesidad de resemantizar al mundo y resemantizarnos en él, a partir del desacuerdo de la matriz de pensamiento moderno-colonial, como desacuerdo histórico-político y, las luchas de las pedagogías latinoamericanas descolonizadoras construyen caminos como *contra-pedagogías* desde los territorios geopedagógicos (Mejía, 2020) resemantizando el habitar como parte de la Madre Tierra.

REFERÊNCIAS

ALBÁN, Adolfo. (Comp.) **Pedagogía de la Corridez**. Popayán, Colombia: Samava Ediciones EU. Save the children, Consejo Noruego para refugiados, Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo de Canadá DFATD, 2015.

BAJTÍN, Mijaíl. **Yo también soy. Fragmentos sobre el otro**. México: Taurus, (La huella del otro), 2000.

BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2012.

BONFIL, Guillermo. **México Profundo, una civilización negada**. México: Grijalbo, 1989.

BOTERO-GÓMEZ, Patricia. Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 27 (98), 118-137, 2022. Disponible em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621008/html/>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (eds.) El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 9-24). Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponible em: <https://patriciolepe.files.wordpress.com/2010/01/el-giro-decolonial.pdf>

CORONA, Sarah. Producción horizontal del conocimiento. México: CALAS, 2019.



CERTEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano: 1. Artes de hacer**. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur**. España: Trotta, 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Otro posible es posible. Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América**. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo, 2018.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid, España: Akal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI, 2012.

GIORGI, Gabriel; Rodríguez, Fermín. (comps.) **Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Zizek**. Argentina: Paidós, 2009.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. **La democracia en México**. México: Era, 1965.

MARTÍNEZ-LUNA, Jaime. **Comunalidad y capital**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, 2018.

MEDINA-MELGAREJO, Patricia. (coord.). **Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes-Chiapas/CESMECA, 2015.

MEDINA-MELGAREJO, Patricia. (coord.). **Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación**. México: Universidad Veracruzana, 2019. Disponible en <<https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>> Acceso em: 29 jan. 2024.

MEJÍA, M. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de educación popular)**. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, 2011a.

MEJÍA, Marco. Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. **Ciencia política**. 11, 128-156, 2011b. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3832915.pdf>

MEJÍA, Marco. **Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III**. Colombia: Ediciones desde abajo, 2020.

MEJÍA, Marco. **Movimiento pedagógico siglo XXI, nuevos poderes, nuevos controles, nuevas disputas**. En: Ponencia presentada al evento nacional de FECODE de celebración de los 40 años del movimiento pedagógico. Colombia: FECODE, 2022.



MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro. **Reconstitución Estética Decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

MINA, Charo; MACHADO, Marilyn; BOTERO-GÓMEZ, Patricia; ESCOBAR, Arturo. Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca. **Nómadas**, n.43, 167-183, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105143558011>

RANCIERE, Jacques. **El desacuerdo Política y filosofía**. Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1996.

RIVERA, María; CIGARINI, Lia; MURARO Luisa. **El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres**. Madrid: Horas y horas. 2008. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=881537>> Acesso em: 29 jan. 2024.

SÁNCHEZ, Alba. **La resemantización como lugar de enunciación: una posibilidad de construir biografías colectivas**. En: Comunicación, información y lenguajes de la memoria XXV Cátedra Unesco de Comunicación. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2020.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Argentina: Prometeo Libros, 2018.

SVAMPA, Maristella. **Pensar el desarrollo desde América Latina**. En: Seminario Latinoamericano “Derechos de la Naturaleza y Alternativas al extractivismo”, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis del sistema-mundo**. México: Editorial SIGLO XXI, 2005.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, tomo I**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

ZECCHETTO, Victorino. El persistente impulso a resemantizar. **Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, n.14, 127-142, 2011.

ZIBECHI, Raúl. **Autonomías y emancipaciones**. Perú: América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2007.

Data da submissão: 13/12/2023

Data do aceite: 30/01/2024