

El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular

Claudia Korol

El diálogo de saberes -en realidad el diálogo entre portadoras/es de diferentes saberes- es una dimensión fundamental, no sólo de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, sino también de los procesos de conocimiento, de investigación, de interpretación-transformación de la realidad.

No hay pedagogía emancipatoria que no tenga como base el diálogo. Nos referimos en primer lugar al diálogo creativo educadora/o-educando/a. Si éste no existe, la pedagogía es disciplinadora, “ordenadora”, conservadora, domesticadora y reproductora de lo existente. *Educación bancaria* la llamó Paulo Freire, aludiendo al ejercicio de “depositar” conocimientos en personas-recipientes en las que se acumulan contenidos que se consideran “ya acabados”. La *educación bancaria* ignora los saberes de quienes considera “ignorantes”, y también ignora que los saberes que transmiten quienes supuestamente “saben”, son “inacabados” y, por lo tanto, susceptibles de ser modificados permanentemente. La transformación de la realidad, y de los saberes que la rehacen en los procesos de *enseñaje* (de enseñanza y aprendizaje, según la mirada de Enrique Pichon Rivière), no tiene lugar cuando la educación se entiende como la repetición de lo ya conocido.

Años antes de que Freire desplegara sus primeras obras: *La educación como práctica de la libertad* (Paulo Freire. 1969) y *Pedagogía del Oprimido* (Paulo Freire. 1970) escribía Antonio Gramsci:

“Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar, que él tendrá después que encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para luego responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos de mundo externo”. Esta forma de aprendizaje, continuaba Gramsci “sólo sirve para crear marginados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que ‘desembucha’ en cada ocasión para construir una barrera entre ellos y los demás” (Antonio Gramsci. 1916).

La crítica a la educación bancaria y la búsqueda de una pedagogía emancipatoria, que es también pedagogía de la pregunta, del diálogo, de la relación teoría-práctica, pedagogía “sentipensante”¹, es un camino que los educadores y educadoras populares vamos recorriendo, interpelando en nuestro andar a nuestras propias creencias y creaciones, a nuestras razones y sentires, y a las de los movimientos sociales de los que somos parte y con quienes interactuamos.

Cuando ponemos el acento en el *diálogo de saberes*, nos referimos al intercambio que se realiza de modo consciente entre sujetos -individuales o colectivos- que tienen distintas perspectivas de análisis, miradas del mundo, cosmovisiones, como punto de partida para la creación colectiva de nuevos conocimientos o de *cosmocimientos*, como nos decía un sabio maya en un taller de educación popular organizado por la red ALFORJA en Mesoamérica, al referirse a los saberes de su pueblo, tan entrelazados con el cosmos. Saberes con cimientos en el cosmos, en la observación de la luna, de las estrellas, del cambio de las estaciones, del origen de las lluvias y de los vientos. *Cosmocimientos* que nos hacen cuestionar las primeras referencias antropocéntricas, que consideran que el diálogo es solo entre seres humanos, y buscar ampliar una mirada holística en la que nos ubicamos como seres “en” la naturaleza, renunciamos a la lógica desarrollista y eurocéntrica de “conquistarla”, y aprendemos sus señales y sus muchos modos de comunicar.

Pensamos en la necesidad y urgencia de reflexionar sobre el lugar del diálogo en nuestra pedagogía y en nuestra política, y en la búsqueda de caminos para multiplicar los modos de esos diálogos, porque en nuestro caminar observamos que una parte importante de las experiencias de formación

1 “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, dijo un pescador en San Benito Abab (Sucre) al investigador y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien en esa clave, propuso una “sociología sentipensante”. El uruguayo Eduardo Galeano retomó la idea afirmando: “El lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante. El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando”. El término fue asumido desde la educación popular, aludiendo a la necesidad de involucrar en los procesos de aprendizaje no sólo el pensamiento, la racionalidad, sino también los sentimientos, los sentidos. Aprender y enseñar no sólo utilizando el cerebro, sino todo el cuerpo, en el proceso de conocimiento.

política que realizan los movimientos populares -incluso de aquellas que se hacen en nombre de la “pedagogía liberadora”-, y también muchas experiencias escolares que se presentan como alternativas, populares, comunitarias, e incluso “revolucionarias”, están plagadas de propuestas no dialógicas.

Si bien no hay un determinismo directo entre los modos de formación política y de acción política, sí existen lógicas que se fortalecen mutuamente. El clima “antidialógico”, intemperante, en los procesos de formación política, se corresponde con modos autoritarios y verticales de “hacer política”. Incluso organizaciones que nacieron cuestionando a las izquierdas tradicionales, y se presentaron como “nuevas izquierdas”, han hecho virajes prácticos a modalidades muy parecidas a las que criticaban, y se han vuelto “miniestados” disciplinadores de las subjetividades desconcertadas de las militancias, consecuencia de los cambios en el contexto político actual.

El diálogo “nos hace perder tiempo” se fundamenta por lo bajo, y no se observa que estos argumentos son muy funcionales al paradigma capitalista que dice que el “tiempo es dinero”, y en el cual la plusvalía, es decir, la forma de acumulación de ganancias sobre la base de la explotación capitalista, está determinada precisamente por el tiempo de trabajo excedente del estrictamente necesario para cubrir el valor de la reproducción de la fuerza de trabajo. La súper explotación capitalista -acentuada en tiempos de precarización laboral-, está directamente relacionada con la alienación de las personas y de su tiempo, robado al igual que los bienes comunes, para aumentar la acumulación de la ganancia capitalista. Recuperar nuestro tiempo para el diálogo, para la educación, para la formación, conjurar la alienación extrema en la que pretenden que vivamos, son razones pedagógicas contrahegemónicas, que al tiempo que nos re-educan, cuestionan en profundidad los fundamentos del capitalismo patriarcal.

Necesitamos problematizar las causas por las cuales, por un camino u otro, se subestima el lugar del diálogo como modo de creación colectiva de conocimientos y de acción política popular. Si las revoluciones suponen el estallido de las lógicas conservadoras y reproductoras del statu quo dominante ¿cómo se puede creer que es posible formar revolucionarios/as desde el discurso dogmático, autoritario, fundamentalista, que invita a creer más que a crear? ¿Cómo se pretende enseñar “el ABC de La Revolución” reproduciendo metodologías en las que hay abuso de “bajada de línea”, transmisión vertical y jerárquica de conocimientos considerados como “verdades de hierro”? En esa misma línea, y para “no perder tiempo”, se pretenden resolver los conflictos existentes en los colectivos y movimientos, por la “vía rápida” de la exclusión de quienes piensan o actúan diferente, sin recurrir al momento pedagógico que permite ver a cada diferente -el otro y nosotros/as- en su experiencia, en su cultura, en su raíz; intentar desde ahí explorar el origen de las diferencias, y analizar cuánto tienen estas diferencias de antagónicas y cuándo son matices o perspectivas contradictorias pero no antagónicas, que pueden por lo tanto ampliar nuestras miradas. En estos caso la rapidez tiene “patas cortas”, porque lo que se logra comprimiendo los tiempos del debate es raquitizar a nuestras organizaciones y movimientos, abonando la sensación de que los compañeros y compañeras son o pueden ser “descartables”.

Es así como el neoliberalismo patriarcal atraviesa nuestros modos de hacer política y nuestra pedagogía popular. La sucesiva fragmentación de los movimientos, partidos, organizaciones es un resultado -entre otras explicaciones más complejas- de esos modos “fast food” de la política popular. Por esa vía nuestros movimientos se fragmentan, elevando a categorías absolutas e intransigentes cada una de nuestras diferencias, y el poder nos devora, nos digiere, y nos elimina del menú de las resistencias.

Otro problema que observamos es que en muchas ocasiones el diálogo es percibido como un intercambio o trueque de conocimientos, pero que no busca la creación de nuevos saberes, interpretaciones, teorías y prácticas insumisas. Con argumentos tales como “la necesidad de profundizar los conocimientos de determinados temas”, se regresa a modelos de educación realizados como “depósito bancario de saberes” abundando en intervenciones realizadas en el lenguaje “de los/las expertos/as” que se supone que poseen un “nivel” de elaboración teórica o de experiencia práctica que no requiere interactuar con quienes “reciben” las enseñanzas. Muchas veces se confunde la metodología dialógica con la “democratización” del poder, sin considerar

junto a este aspecto principal, que en el diálogo no sólo se ejercita esa democratización del poder, sino que se crean a su vez conocimientos indispensables para una práctica política que busca transformar esta realidad plagada de opresiones, producto de la explotación capitalista, héteropatriarcal y colonial.

Hay incluso quienes interpretan que el “exceso de diálogo” en la política y en la pedagogía popular es señal de debilidad, de indefiniciones, de desconocimiento, sin considerarlo como parte de una estrategia de interacción para la creación de nuevos saberes que teorizan las prácticas, y para la constitución de los movimientos populares como intelectuales colectivos y de los/las activistas y luchadoras/es como intelectuales orgánicos de los mismos.

En este punto retomamos a (Antonio) Gramsci, para proponer que los/las educadores/as populares, son o necesitamos que sean *intelectuales orgánicos* de los movimientos populares, es decir, que la relación íntima teoría-práctica pueda sostenerse en la praxis realizada por estos grupos sociales -movimientos, partidos políticos, colectivos culturales, redes de activismo- que en la medida en que teorizan su práctica, y practican su teoría, se van volviendo intelectuales colectivos y sujetos políticos. Lo que atraviesa este proceso, es lo que llamó Gramsci “rapport pedagógico”:

“el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro”. Este rapport pedagógico “no puede limitarse a las relaciones específicamente ‘escolares’, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y ‘madurando’ y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y seguidores, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial”. (Antonio Gramsci. 1986)

Si bien la concepción metodológica dialéctica de la educación popular abarca muchos más aspectos, nos interesa proponer este debate específico sobre el concepto de diálogo de saberes, a partir de nuestro caminar como Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía, y en interacción con otras perspectivas epistemológicas que se mueven dentro del mismo campo de la educación popular y de la investigación-acción participativa. Es un texto en el que reflexionamos sobre nuestra propia experiencia, no exenta de las críticas que antes formulamos, y también sobre las múltiples experiencias de compañeras y compañeros de organizaciones y colectivos con quienes compartimos la rebeldía cotidiana, y el horizonte de nuestros deseos y actos.

Texto en contexto

Al elegir como tema el “diálogo de saberes” nos centramos en las siguientes preocupaciones que surgen del contexto inmediato en el que estamos actuando:

1. El momento actual en Nuestra América y en el mundo es especialmente complejo por la ofensiva de la derecha política, religiosa, económica, militar, cultural. Para enfrentar su iniciativa no alcanza con lo que creíamos saber, individual y colectivamente. Es necesaria, imprescindible, la creación colectiva de nuevos conocimientos teóricos y prácticos a partir del diálogo de las distintas experiencias y perspectivas que se nutren de la diversidad de prácticas sociales. Ubicamos el diálogo de saberes en una perspectiva estratégica que no se conforma con adaptar los modos de resistir y sobrevivir frente al avance del poder patriarcal capitalista y colonial, sino que se propone cambiar la realidad en un sentido revolucionario.

2. Las izquierdas hemos mostrado límites en nuestra comprensión de los procesos en los que estamos participando, y se ha generado una tendencia al dogmatismo, a la desconfianza en los saberes que no surgen de nuestros propios procesos y códigos de interpretación del mundo. Esto hace que en lugar de profundizar radicalmente nuestros modos de entender y cambiar al mundo, nos

movamos en círculos cada vez más estrechos y sectarios de pensamiento y de prácticas.

3. Los sectores hegemónicos de la Academia, atravesados por la posmodernidad neoliberal, promueven en el campo de las ciencias sociales -con impacto en el activismo de izquierda- miradas cada vez más fragmentadas de la realidad, encapsuladas en creencias consideradas en sí mismas como actos de fe. Las distintas “disciplinas” de estudio e investigación construyen lenguajes incomprensibles para los no “iniciados”, con los que se obstaculizan las formas de interacción con el movimiento popular, que debería nutrirse y al mismo tiempo problematizar esos saberes. La incidencia de los centros del poder financiero en los planes de estudio e investigación, conducen a alejar las temáticas abordadas de estas necesidades de los pueblos.

4. Hay una tendencia a deslegitimar el lugar de la diversidad de saberes estigmatizándolo como “eclecticismo”, promoviendo distintas variantes de “pensamiento único”, cerrando las fronteras para la creación que nazca de la interacción de esta diversidad. Esto convierte a nuestras organizaciones y colectivos en sectas con pocas posibilidades para interpretar y relanzar la iniciativa esperanzadora de los pueblos en lucha.

Descolonizar el silencio

En su libro “La educación como práctica de la libertad”, Paulo Freire interpretaba la falta de diálogo como propia de los procesos de colonización. Señalaba:

“Brasil nació y creció sin una experiencia de diálogo. De cabeza baja, con temor a la Corona, sin empresa, sin relaciones, sin escuelas. Doliente. Sin habla auténtica”.

Decía en el mismo texto:

“El marcado sentido de nuestra colonización, fuertemente depredadora, la base de la explotación económica del gran dominio en que el “poder del señor” se extendía “desde la tierra a los campesinos”, y el trabajo esclavo, inicialmente del nativo y posteriormente del africano, no han creado en el hombre brasileño condiciones necesarias para el desarrollo de una mentalidad permeable, flexible, característica del clima cultural democrático”. (Paulo Freire. 1969)

El colonialismo primero, y luego la *colonialidad del poder*, fueron forjadores de un silencio histórico. El sociólogo peruano Aníbal Quijano definió:

“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico –que después se identificarán como Europa–, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder”. (Aníbal Quijano. 2014)

El racismo, fue el telón de fondo sobre el que se organizaron las relaciones sociales de opresión y violencia. Para Frantz Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano, que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos. Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanas o no-humanas, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada. La “racialización” ocurre por la marca de “cuerpos”. Algunos “cuerpos” son racializados como superiores y otros “cuerpos” son racializados como inferiores. Aquellos sujetos localizados en el lado superior de la línea de lo humano viven en lo que él llama la “zona del ser”, mientras que aquellos sujetos que viven en el lado inferior de esta línea viven en la zona del no-ser. (Frantz Fanon. 2009)

La construcción cultural del racismo ha llevado a considerar que determinados pueblos “no tienen

alma” y otros “no tienen mente”, por lo cual se podía (¿se puede?) explotarlos hasta la muerte. Estos pueblos “sin alma” y “sin mente”, sin lenguaje propio “permitido”, negados en su espiritualidad y en su identidad, *no son-no existen* para el poder, sino en términos de fuerza de trabajo sobre-explotable.

Escribió Paulo Freire en el libro citado:

“Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación, y en su lugar se le ofrecen “comunicados”, se hacen preponderantemente “mudas”... No hay diálogo con la estructura del gran dominio, con el tipo de economía que lo caracterizaba, marcadamente autárquico. El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el antidiálogo, para la verticalidad de las imposiciones, para robustecer a los señores, para el mandonismo, para la ley dura hecha por el propio “poseedor de las tierras y de los campesinos”. (Paulo Freire. 1969).

La *colonialidad del poder* ha establecido parámetros de subordinación de los pueblos originarios que habitaban y habitan el continente y de quienes fueron traídos como esclavos. Esa opresión se sobreimpresió en los cuerpos de las mujeres *racializadas*. Las mujeres de esos pueblos eran -son- subordinadas por ser indígenas o negras, por ser mujeres, por ser pobres -excluidas del sistema capitalista de explotación-. Las palabras de los hombres sometidos a servidumbre o a esclavitud no cuentan en el universo del poder, pero las de las mujeres tampoco cuentan muchas veces en el universo de los oprimidos. Señala desde su perspectiva como feminista comunitaria Lorena Cabnal²:

“La penetración colonial nos plantea la penetración como la acción de introducir un elemento en otro y lo colonial, como la invasión y posterior dominación de un territorio ajeno, empezando por el territorio del cuerpo. Como las palabras y los discursos son formas auditivas que toman posición ante las hegemonías discursivas del poder, podemos decir que la penetración colonial nos puede evocar la penetración coital, como la imagen de violencia sexual, de la invasión colonial en nuestro territorio tierra y contra el territorio cuerpo. No decimos con esto que toda penetración coital o penetración sexual en general, sea necesariamente violenta. No lo es cuando se la desea, pero la violación de nuestros cuerpos, ninguna mujer la deseamos y la invasión colonial ningún pueblo la quiere. Con esto afirmamos que el patriarcado originario ancestral se refuncionaliza con toda la penetración del patriarcado occidental, y en esa coyuntura histórica se contextualizan, y van configurando manifestaciones y expresiones propias que son cuna, para que se manifieste el nacimiento de la perversidad del racismo, el capitalismo, neoliberalismo, globalización y más. Con esto afirmo también que existieron condiciones previas en nuestras culturas originarias para que ese patriarcado occidental se fortaleciera y arremetiera”. (Lorena Cabnal. 2012)

Estos fueron algunos parámetros del “no diálogo” impuesto con violencia por la conquista y la colonización. Pero el silencio no sólo significó subordinación. Fue y es también tierra fértil para la cultura de resistencia. La dialéctica de la historia nos muestra esta doble cara. La resistencia de más de cinco siglos de los pueblos originarios y de los pueblos africanos esclavizados en este continente ha logrado defender, como parte de la identidad, modos de diálogo que se vuelven inaudibles para los opresores.

Cuando estuve en Guadalupe Tepeyac, Chiapas, en febrero de 1995, tan solo un año después del levantamiento zapatista, los compas nos contaron cómo el levantamiento había sido decidido en asambleas comunidad por comunidad, y cómo los grupos del poder no se enteraron de esos largos debates -diálogos- realizados durante meses. Se burlaban de los opresores, cuando recordaban que menos de un mes antes del levantamiento, en diciembre de 1993, el entonces presidente mexicano Salinas de Gortari había estado en esa comunidad con sus ministros y militares como escolta, inaugurando un hospital, que un mes más tarde ellos rebautizaron como “Hospital General Emiliano Zapata-Ernesto Che Guevara”. Los rostros de Zapata y el Che parecían reírse desde las paredes recién pintadas del hospital. Tampoco se enteraron de la decisión de las comunidades, los maestros y maestras que daban clases en las escuelas rurales de la región, y que en diciembre se retiraron de la misma para volver a sus hogares por el final del año. El silencio, en este caso, alcanzaba a la

2 Lorena Cabnal es integrante de TZK'AT, Red de sanadoras ancestrales del feminismo comunitario de Guatemala.

relación escolar entre las comunidades y “quienes venían desde afuera” para “educarlos”, o quienes eran identificados como parte del poder. Sin embargo en las asambleas fluía un diálogo insurgente, rebelde, que permitió generar consensos para decidir un levantamiento, el mismo día en que en la capital se firmaba el Tratado de Libre Comercio.

Los “condenados de la tierra”, los olvidados y olvidadas, movían el tablero frente a las decisiones estratégicas de recomposición del poder mundial. El espacio que se creía de silencio, estuvo habitado por lo que ellos llaman “la palabra verdadera”, la palabra que nombra actos. La “falta de diálogo” abrió un espacio para crear y sostener una cultura de rebeldía y resistencia, base de la insurgencia zapatista.

Nombro especialmente la situación de los maestros y maestras en ese momento, dado que se relaciona con el tema central de estos apuntes. Mayoritariamente jóvenes, estos muchachos y muchachas marcharon a las regiones lejanas del sudeste mexicano, creyendo -en muchos casos muy honestamente- que su tarea era “llevar conocimientos” a quienes estaban excluidos de los mismos. Sin embargo, el silencio histórico “naturalizado” por siglos de colonización, y la dificultad para pensar la educación en término de diálogo de saberes, creó un abismo entre algunos de esos maestros/as y las comunidades insubordinadas.

Años después, volví a Chiapas para participar de la inauguración de la escuela “Compañero Manuel”, en el Municipio Autónomo Zapatista “Ricardo Flores Magón”. En el corazón de la selva se hizo el encuentro sobre “Educación en Resistencia”. Los salones de la escuela fueron construidos en forma circular “para que todos nos veamos la cara” -explicaba Julio, representante del Consejo Municipal Autónomo en Rebeldía. En el centro de la escuela -también circular-, una biblioteca de dos pisos, todavía sin libros. “Nuestros libros son los relatos de nuestros ancianos y de nuestras ancianas”, aclaraba Julio. Explicó que tuvieron que hacer esa escuela porque “el mal gobierno no hace educación verdadera”... “Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimientos, *se convierte en un lugar para olvidar nuestro conocimiento...* El promotor de educación debe apoyar en el intercambio de sus ideas de unos a otros, y no queremos que sea el que lo sabe todo y tiene la verdad. Queremos que le sepa sacar la idea a cada quien para compartirla, y que pueda enseñar algunas cosas buenas que hacen falta a la comunidad, para juntos resolver nuestras necesidades. Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños. Nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en la comunidad está el conocimiento del pueblo y su verdad. El libro es la comunidad, es su historia, y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos, y ya es el tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva” (Claudia Korol. 2004).

Los saberes de la comunidad, negados por la educación oficial, por la cultura hegemónica, han sido guardados de manera fragmentada por los pueblos. Es tarea de la “educación verdadera”, de la “educación en resistencia”, hilar esos saberes a través del diálogo, incluso en varias lenguas (tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol, en esa comunidad), para que el tejido colectivo nos permita encontrar los saberes necesarios para nuestras luchas y para nuestras vidas. “¿Cuál es el programa de la escuela?” preguntamos. Nos respondieron: “Las demandas zapatistas: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia, paz”.

Años atrás, en la madrugada del 1º de enero de 1994, los pueblos indígenas de Chiapas organizados en el EZLN, abrieron con su levantamiento armado las puertas de lo que después fueron los “diálogos de paz”. Fueron necesarias las armas, para dar lugar a la palabra. En más de una ocasión, el subcomandante Marcos afirmó: “No salimos a la guerra el primero de enero para matar o para que nos mataran, salimos para hacernos escuchar”.

Las máscaras cubriendo el rostro los hicieron visibles, las armas en la mano los hicieron audibles. El levantamiento armado fue la condición para el diálogo de paz. Esto alude a una dimensión fundamental: para que haya diálogo, es necesario que existan condiciones de reconocimiento. Los sectores subalternos han tenido que recurrir en muchas ocasiones a formas de expresión extremas -que el poder identifica como violentas- para ser escuchados. *Para vivir, morimos*, explican los zapatistas la decisión de asumir un combate desigual, como condición para su existencia.

En Brasil, el Movimiento Sin Tierra tuvo que realizar acciones masivas de ocupación de tierras, de resistencia en ellas a los intentos de desalojarlos, y de comenzar a producir en las tierras ganadas al latifundio, para poder hablar de *reforma agraria*. En Argentina, el movimiento piquetero tuvo que cortar las rutas de la circulación de las mercancías, para iniciar diálogos sobre su demanda de trabajo genuino. Frente al cierre de fábricas por las políticas neoliberales, la ocupación de las mismas y la creación de *fábricas sin patronos*, fue el modo en que los obreros y obreras comenzaron a poner en discusión el derecho al trabajo. Las Madres de Plaza de Mayo, ante la desaparición de sus hijos e hijas *socializaron la maternidad*. Cada uno de los movimientos populares aportaron saberes a los diálogos nacidos de acciones y prácticas transformadoras. Soberanía alimentaria, reforma agraria integral, semillas no transgénicas, socialización de la maternidad, salud comunitaria, autonomía, refundación del país (propuesta de COPINH y de otros movimientos populares de Honduras ante el golpe de Estado), pueden ser algunas de las claves para proyectos de *poder popular*, creadas a partir de las experiencias de los movimientos en sus luchas. El diálogo de saberes tiene como premisa una materialidad necesaria, que es el reconocimiento hacia los sujetos que portan esos saberes. Esta materialidad, cuando se trata de sujetos históricamente negados, se crea como parte de un proyecto emancipatorio en el que es el propio sujeto colectivo el que abre las compuertas y las condiciones para irrumpir con palabras *verdaderas* en la historia.

Deseducarnos, descolonizarnos, es una de las tareas de la pedagogía emancipatoria, que exige reconocer en nuestros cuerpos, en nuestras comunidades, en nuestras vidas, el impacto de la colonización, modelando nuestras dificultades para el diálogo. Necesitamos identificar también cómo la colonialidad de los saberes construida por la institucionalización del racismo y del patriarcado, ha formado un *sentido común* en la sociedad, que permea incluso a los movimientos populares, legitimando crímenes contra los pueblos indígenas y negros del continente.

Desde el sur del mundo, en el territorio mapuche, hasta en Mesoamérica, los pueblos están sufriendo la continuidad y profundización del genocidio. Todos los días estamos recibiendo la información de líderes indígenas y negros, defensores y defensoras de la tierra, del agua, de la vida asesinados/as en Honduras, en Colombia, en Chile, en Brasil, en Guatemala, en México, en Argentina. Lo que Rita Segato ha nombrado *pedagogía de la crueldad* (Rita Segato. 2013), se va volviendo ideología oficial del poder y, a través de los medios de comunicación, “sentido común” en este nuevo tiempo de conquista, de gobierno sin ley, de accionar represivo policial, militar, paramilitar, que traspasa la propia legalidad burguesa, colonial y patriarcal.

Negar la palabra y la memoria del pueblo mapuche, por ejemplo, ha permitido construir versiones de la historia en las que se sostiene, en Argentina, que “los mapuche son chilenos”, y por lo tanto su presencia en Argentina es “invasora”. Relatos ahistóricos como éstos son ampliamente reproducidos y divulgados por diarios que se consideran “serios” en la información. De este modo, pueblos que han sido expulsados violentamente de sus tierras, mediante genocidios como la mal llamada “Conquista del Desierto” en Argentina o “Pacificación de la Araucanía” en Chile, son presentados como “invasores” y sus intentos de autodefensa en el territorio ancestral como “actos terroristas”. Una parte de la sociedad repite hasta el absurdo que los mapuche “invadieron” tierras que son “propiedad” ... ¡de Benetton! ¿Quiénes son los invasores y quiénes los invadidos?

En Honduras se acusó a las comunidades del pueblo Lenca organizados en COPINH³ de “invadir” el predio de la empresa china “Sinohydro”, que levantaría el proyecto de represa Agua Zarca en el río Gualcarque (río sagrado para el pueblo Lenca). En los procesos de criminalización previos al asesinato de Berta Cáceres, se la trató de descalificar diciendo “que no es Lenca”. La comunicación hegemónica no tiene ningún compromiso con la verdad. Por el contrario, sus discursos la silencian y niegan. Niegan la verdad, niegan la identidad y matan. La operación es peligrosa y exige el silencio de los agredidos. Y como por la operación racista la verdad de esos pueblos es inaudible, se asesina también a los posibles “mensajeros”, a quienes la sociedad escucharía más que a los propios

3 COPINH, Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras. Fue liderado por Berta Cáceres, hasta el 2 de marzo de 2016 cuando fue asesinada por sicarios de la empresa DESA.

pueblos, por el hecho de verlos como “iguales”. Es el caso de Santiago Maldonado⁴ en Argentina, de Jyri Jaakkola⁵ en México, de Gustavo Castro en Honduras (que sobrevivió a los disparos que le hicieron en la noche en que asesinaron a Berta Cáceres). Es también la razón por la que se está eliminando a periodistas de distintos medios comunitarios o partícipes de los grandes medios, pero con un compromiso claro por mostrar la verdad que el poder mediático oculta.

Si bien cada uno de los crímenes pretendió ser presentado como “excepcional”, y en el caso de las mujeres se buscó disfrazarlos -en clave patriarcal- de “crímenes pasionales”, es muy clara la lógica con la que la “colonialidad del poder” da continuidad a un genocidio que lleva siglos, y al mismo tiempo refuerza la ruptura de cualquier posibilidad de diálogo entre las comunidades asediadas y el poder, e incluso con sectores de la sociedad que están cercanos territorialmente a las mismas.

Alerta Angela Davis sobre el discurso político con el que se construye esta manipulación del sentido común⁶:

“La degradación del discurso político da lugar a expresiones extremas. O estás a favor del terrorismo o en contra, y si no apruebas el terrorismo, entonces tienes que estar en contra. Y si estás en contra del terrorismo, se te exige que abracés todas las ideas que proponga el gobierno. Esta simplificación de la retórica política es responsable, en parte, de la facilidad con la que estas posiciones extremistas se expresan y adoptan como si fueran normales. Nuestro reto es dotar de complejidad el discurso y dejar muy claro que la situación no trata de esto o lo otro, o a favor o en contra”. ... “Cuando Bush empezó a hablar de la “caza” de Osama Bin Laden, anunció que se lo buscaba “vivo o muerto”. ... “Hubo muchos casos de identificaciones racistas después del 11S. Volviendo a los comentarios de “se busca vivo o muerto” de Bush sobre Bin Laden, después del 11S, me pareció digno de atención que evitara el discurso directo, y que en lugar de eso invocara la analogía con el Viejo Oeste y con la imaginería de los carteles de “Se busca vivo o muerto”. Algo que evoca la frontera, el país sin ley y la colonización de los nativos americanos. Lo que es interesante es que tal vez estuviera alentando a la gente a viajar por sus fantasías, porque existe una brecha entre la clara oposición al racismo que la gente se siente impelida a expresar -aceptar la igualdad de los nativos americanos, por ejemplo, - y el verdadero placer que experimentan cuando ven un western y John Wayne o quien sea consigue matar a todos los indígenas malos”.

Desnaturalizar el sentido común que construye la clave racista es uno de los grandes desafíos de la educación popular, y hacerlo implica des-educarnos de estas pulsiones creadas a través de toda nuestra vida, y que ni siquiera identificamos como tales. Desde nuestra perspectiva, la educación popular puede (debe) aportar a descolonizar los lugares del silencio, desde una actitud que coloque el diálogo como un aspecto central, buscando aprender de la escucha recíproca, y creando los puentes de signos y significados necesarios para hacer audible cada intervención, e incluso los silencios. Escuchar el silencio es una experiencia muy compleja en tiempos en los que nos acostumbramos a una comunicación hecha de ruido y estímulos visuales efímeros. Pero es condición para poder reconocernos en nuestra historia, en nuestras identidades, y si fuera posible, en proyectos emancipatorios que formen parte de un horizonte de múltiples rebeldías. El diálogo es un puente por el que transitamos en una y otra dirección, y que debe ser sostenido en ambos extremos, pero también en toda su extensión.

Despatriarcalizar la palabra y los actos. Pedagogía feminista

- 4 **Santiago Maldonado**, estaba acompañando a la comunidad mapuche de la Pu Lof Cushamen en Argentina, a la cual pertenece el Lonko Facundo Jones Huala, detenido arbitrariamente por un acuerdo de los gobiernos de Chile (que pide su extradición), y de Argentina. En una represión a la comunidad, Santiago fue desaparecido, y meses después se encontró su cuerpo “plantado” en un río de la región.
- 5 Alberta "**Bety**" **Cariño** Trujillo, mixteca, era la directora de CACTUS (Centro de Apoyo Comunitario Trabajando Unidos) una organización comunitaria en Oaxaca, México. El 27 de abril de 2010 fue asesinada cuando los paramilitares emboscaron a una caravana en su camino a la comunidad indígena autónoma de San Juan Copala. La caravana llevaba alimentos a la comunidad que estaba bajo un bloqueo de los paramilitares aliados con el gobierno del estado. En el ataque murió también **Jyri Jaakkola**, activista de derechos humanos de Finlandia, y más de diez personas resultaron heridas.
- 6 **Angela Davis**, feminista negra, marxista, ícono de la lucha antirracista en el corazón de los EE.UU., y de un feminismo que cuestionó a las matrices del feminismo hegemónico blanco.

Decía Lorena Cabnal en el texto ya citado:

“Para las feministas comunitarias el concepto de patriarcado, si quisiéramos nombrarlo como un sistema de opresión universal presente en todas las culturas del mundo, lo plantearíamos desde la concepción: “Es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres... Reconocer cómo mi primer territorio cuerpo ha sido expropiado y pactado histórica y estructuralmente para beneficio y sostenimiento de estos sistemas, es importante porque me remite también a pensar cómo nuestro territorio-tierra ha sido expropiado y pactado, por lo tanto construido sobre él, formas de organización que se concretan en repúblicas, países, fronteras y estados, donde la vida de los pueblos originarios y de las mujeres indígenas en particular está siendo dominada por el poder de un estado nación- colonial”. (Lorena Cabnal. 2012)

Desde esta mirada de las hermanas del feminismo comunitario de Guatemala, con la que dialogamos compañeras (mujeres, lesbianas, feminidades travestis y trans) que nos reconocemos en el feminismo popular, se abre un amplio camino para la *pedagogía feminista*, que parte por identificar el patriarcado en nuestros cuerpos y territorios, las opresiones que nos causa, las fuerzas existentes en los mismos para emanciparnos y para realizar colectivamente los esfuerzos de despatriarcalización, sanación, y emancipación.

En los múltiples diálogos realizados durante los últimos años entre compañeras del Feminismo Comunitario (de Guatemala, de Bolivia), compañeras del Feminismo Popular del Abya Yala, compañeras del Feminismo Campesino e Indígena de Paraguay, Brasil, del Feminismo Negro y Garífuna de Honduras, de Colombia, y con muchas mujeres e identidades sexuales disidentes del héteropatriarcado de distintos territorios, hemos ido rehaciendo las nociones de patriarcado, de comunidad, de temporalidad, de memoria colectiva, de cuerpos y territorios. Hemos cuestionado e interpelado mutuamente nuestras creencias. Hemos reconocido las distintas experiencias que alojamos en nuestra existencia. Hemos constatado diferencias y establecimos alianzas en la lucha contra el terrorismo patriarcal que nos violenta y asesina en todo el continente y en el mundo.

En esos procesos de pedagogía feminista, fuimos demoliendo las fronteras coloniales que nos fragmentan. Pudimos vernos incluso más allá del Abya Yala, y enamorarnos de las experiencias emancipatorias maravillosas como las que realizan las compañeras del Movimiento de Mujeres de Kurdistán.

En nuestros diálogos de saberes, pensando desde nuestros cuerpos y territorios, valorizamos profundamente el lugar de la espiritualidad en la lucha política, comprendimos las necesidades de realizar procesos de sanación colectivos como parte del cuidado de nuestros cuerpos violentados, hablamos de las semillas y de la soberanía alimentaria, de las plantas y sus posibilidades para alimentarnos y para sanarnos, sentimos la vulnerabilidad a la que están expuestos los cuerpos migrantes y también la fuerza que anida en su encuentro, cuestionamos la violencia existente incluso en nuestras experiencias feministas, abrazamos a las hermanas que han sido o son víctimas de las mismas, celebramos la masificación del grito de Ni Una Menos, y compartimos experiencias como el Paro Internacional de Mujeres. Migramos de un territorio a otro para sentir el dolor del fuego quemando a las niñas de Guatemala, o la rabia por la desaparición de las jóvenes como Mayra Benítez en Chaco, Diana Colman en Guernica, Yamila Cuello en Córdoba, Johanna Ramallo en La Plata entre tantas y tantas. (Quisiéramos nombrar a todas por sus nombres, conocer sus rostros. No nos resignamos a que sean un número). En nuestros diálogos, en nuestra pedagogía feminista, nos pensamos, nos sentimos, nos organizamos, nos revolucionamos.

En diálogos con nuestras hermanas travestis como Lohana Berkins y Diana Sacayan, fuimos interpeladas en los núcleos dogmáticos biologicistas de nuestros feminismos, y aprendimos a identificar lo que significa la prostitución en los cuerpos y vidas de las mujeres y travestis que la ejercen. Sentimos las voces de cuerpos indignados frente a las propuestas académicas que banalizan y hasta legitiman las cicatrices y las heridas producto de la violencia sexual sistemática, con la consiguiente alienación y mercantilización de los cuerpos, producida por la prostitución. En esos

diálogos y caminatas comunes, abrazamos propuestas de los colectivos travestis y trans, como la Ley de Cupo Laboral Travesti Trans promovida por Diana Sacayan. Con Lohana Berkins aprendimos entre muchas cosas, la necesidad de unir la lucha contra los femicidios a la lucha contra los travesticidios, y a entender las lógicas estructurales existentes en cada uno de estos crímenes.

La pedagogía feminista nos permitió dialogar a compañeras del feminismo popular de diferentes prácticas políticas, organizaciones sociales y generaciones. Fue muy impactante para nosotras mismas “descubrir” cuánto de machismo hay en nuestros movimientos y colectivos (aún en aquellos que se nombran como antipatriarcales), cuánto de adultocentrismo y de dificultades para la escucha de las jóvenes hay en nuestros feminismos, cuánto de violencias existen en nuestras prácticas. Son procesos dolorosos, que no pueden realizarse de manera individual. Por eso la pedagogía feminista profundiza la concepción de lo grupal que propone la educación popular, y al mismo tiempo intenta colocar muy centralmente el lenguaje corporal en nuestras prácticas, para escuchar lo que por lo general no escuchamos: los gritos y la memoria de nuestros cuerpos.

Viajando más allá del continente, nos encontramos no sólo con la experiencia de resistencia del Movimiento de Mujeres de Kurdistán, sino también con la maravillosa interpelación a todos los modos pre-existentes de conocimiento que realizan desde la propuesta de Jineolojî, la ciencia de las mujeres. La recuperación y la organización que realiza del pensamiento de las mujeres a lo largo de los siglos, nos abrió una puerta a nuevos modos de conocer la realidad y de realizar nuestra “revolución feminista”. El lugar de los mitos, tan presente en esa experiencia, dialoga con las vivencias de la espiritualidad de las feministas comunitarias mayas de Guatemala, o de las hermanas garífunas de Honduras. Integramos en nuestras experiencias de educación popular, las dimensiones de la subjetividad y de la espiritualidad, desde lugares que todavía estamos explorando.

Hemos podido hacer nuestros diálogos de saberes feministas, en el contexto de acciones masivas, intensas, desafiantes, como el *Ni Una Menos*, el *Paro Internacional de Mujeres*, o los *Encuentros Nacionales de Mujeres* en Argentina, lo que nutrió nuestros análisis de pasión, de energía, y de alegría. Una vez más confirmamos que la relación teoría-práctica, es la base de todo conocimiento emancipatorio. Experiencias como el *Tribunal Ético Popular Feminista de Juicio a la Justicia Patriarcal*, nos permite conocer y conceptualizar las experiencias de las mujeres que deambulan por las comisarías, juzgados, cárceles, donde la llamada justicia refuerza los mecanismos de la violencia patriarcal. Pero en esos encuentros, no solo conceptualizamos y analizamos. Las imágenes de las madres de jóvenes desaparecidas por las redes de prostitución y trata, abrazando a madres de jóvenes asesinadas por la violencia patriarcal, son contundentes. El abrazo es también un modo de diálogo poderoso entre mujeres, lesbianas, travestis, trans.

Un aspecto importante de los procesos de emancipación, está relacionado con la necesidad de “deconstruir” el lenguaje, que es precisamente uno de los instrumentos de colonización. Ahí nos hemos encontrado con las contradicciones surgidas de pensar en el lenguaje colonial.

La propuesta de educación popular tiene una fuerte inspiración en la obra de Paulo Freire, y muchos de sus textos están teñidos por un lenguaje patriarcal, que le fue criticado en su tiempo por compañeras feministas. De ese diálogo, surgió una autocrítica que hizo Freire 25 años después de escribir *Pedagogía del Oprimido*, en su libro *Pedagogía de la Esperanza*. Decía allí:

“Hablar un poco del lenguaje, ... del cuño machista con que escribí la *Pedagogía del Oprimido*, y antes *Educación como Práctica de la Libertad*, me parece no sólo importante sino necesario”. Relatando las cartas recibidas de distintas compañeras en los años 70 decía... “Al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres... En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mi mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: “Cuando digo hombre, la mujer está incluida” ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: “Las mujeres están decididas a cambiar el mundo”? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: “Las mujeres están decididas a cambiar el mundo... En verdad, éste no es un problema gramatical, sino

ideológico... La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista”. (Paulo Freire. 2009)

Traigo este párrafo a la reflexión, no para convalidar desde el poder de una autoridad masculina la crítica al lenguaje patriarcal colonial, sino para evitar hacer en cada referencia a textos de Paulo Freire, la debida crítica que aquí de algún modo él asume.

El lenguaje patriarcal, sexista, es uno de los modos con los que se suprimió de un plumazo la presencia de las mujeres en la vida cotidiana. La historia, la memoria, las ciencias y las artes, escritas con este lenguaje, que todavía convalida y defiende la Real Academia Española, nos niega e invisibiliza en cualquier posible diálogo, como expresión de una invisibilización en la vida misma.

Señala en el mismo texto Paulo Freire:

“La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos exige la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial”. (Paulo Freire. 2009)

Las experiencias de educación popular y de pedagogía feminista, requieren una especial mirada al tema del lenguaje, pero también a todas las nociones que a lo largo de nuestras vidas hemos tenido en relación a temas como la sexualidad, el amor, el acceso al trabajo, a la tierra, a la educación, el lugar en la historia. La radicalidad de la pedagogía feminista, se encuentra en el hecho de que cuestiona profundamente la vida cotidiana. La mirada crítica a la colonialidad del poder, se refuerza cuando intentamos deconstruir las relaciones opresivas de género. María Lugones llama la atención al respecto:

“Entiendo la indiferencia a la violencia contra la mujer en nuestras comunidades como una indiferencia hacia transformaciones sociales profundas en las estructuras comunales y por lo tanto totalmente relevantes al rechazo de la imposición colonial. Busco entender la forma en que se construye esta indiferencia para, así, convertirla en algo cuyo reconocimiento sea ineludible para quienes sostienen que están involucrados en luchas liberadoras. Esta indiferencia es insidiosa porque impone barreras impasables en nuestras luchas como mujeres de color por nuestra propia integridad, autodeterminación, la médula misma de las luchas por la liberación de nuestras comunidades. Esta indiferencia se halla tanto al nivel de la vida cotidiana como al nivel del teorizar la opresión y la liberación. La indiferencia no está provocada solamente por la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, separación que no nos deja ver la violencia claramente. No se trata solamente de una cuestión de ceguera epistemológica cuyo origen se radica en una separación categorial. Las feministas de color han dejado en claro lo que se revela, en términos de dominación y explotación violentas, una vez que la perspectiva epistemológica se enfoca en la intersección de estas categorías. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para despertar en aquellos hombres, que también han sido víctimas de la dominación y explotación violentas, ningún tipo de reconocimiento de la complicidad o colaboración que prestan al ejercicio de dominación violenta de las mujeres de color. En particular, la teorización de la dominación global continúa llevándose a cabo como si no hiciera falta reconocer y resistir traiciones o colaboraciones de este tipo”. (María Lugones. 2008)

Descubrir desde los cuerpos racializados de las mujeres, la “indiferencia” de los compañeros de opresión de sus comunidades, y también la “indiferencia” de muchas feministas blancas, occidentales, que en debates académicos pueden “nombrar” a las mujeres indígenas y negras, pero que sus prácticas las desconocen, es parte de estos diálogos necesarios y de las interpelaciones que se realizan en los procesos emancipatorios. Son muchas las historias de “silencios” que emergen en los procesos de pedagogía feminista. Pero también aparece dialécticamente, la utilización de espacios propios de las mujeres y de las disidencias sexuales, en los que se tejen estrategias de resistencia “inaudibles” para el poder, hasta que emergen como “gritos colectivos”.

Ésta es una posible explicación de la fuerza con que surgió el *Ni Una Menos*, impensado años atrás, pero tejido en las pequeñas tramas “acalladas” de búsqueda de mujeres -principalmente jóvenes-

desaparecidas, víctimas de femicidio o de secuestros por las redes de trata y prostitución, así como en la multiplicidad de prácticas feministas de acompañamiento a mujeres que sufren violencias por parte de sus parejas o ex parejas, o la denuncia de la “normalización” del “abuso sexual infantil”. Son demasiados silencios que se atan en pactos familiares, comunitarios, también en los movimientos populares, y que al volverse gritos colectivos desbordan las represas impuestas, y como un río potente inundan de palabras y de actos la vida cotidiana, transformándola.

Parir el saber. Paulo Freire y Pichon Rivière

Nos decía Ana P. de Quiroga, en un diálogo sostenido en un proceso de formación en educación popular que realizamos en el marco de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo:

“La idea de la esencia dialogal, interaccional, del aprender, articula a Freire y Pichon. Este diálogo tiene como organizador y eje central al objeto de conocimiento. En el dialogar se da un encuentro múltiple: el de los dialogantes, quienes están aprendiendo, y la realidad. Diálogo que se entabla desde distintas prácticas y lecturas del mundo. La propuesta de aprendizaje requiere que interaccionen entre sí y con el sector de lo real que pretenden conocer. Por esa práctica del diálogo, sostenida en una concepción del hombre, del conocimiento y del poder, se ha hablado de Pichon como “maestro socrático”. Ese diálogo iniciado en su tarea terapéutica –ya que el método clínico es dialogal– fue desarrollado y potenciado en el plano del aprendizaje. Esta caracterización de Pichon hace referencia al modelo de enseñanza de Sócrates: dialogar con el discípulo, y hacer emerger los conocimientos que el sujeto ignora que posee. Pichon era un maestro socrático, como lo era Freire, en el sentido de promover el desarrollo del sujeto que aprende. Sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber. Según relata Platón la mayéutica de Sócrates, su “hacer parir el saber”, se sustentaría en un supuesto filosófico: el alma ha contemplado, en una vida anterior, el mundo de las esencias, del que nuestra realidad terrena no es sino reflejo. El conocer sería recordar, reencontrar ideas previamente conocidas. Esta concepción se inscribe en el idealismo filosófico. Por el contrario, en el caso de este diálogo que intercambia saberes, podríamos decir que nacen de la práctica que esos sujetos hayan tenido en su vida, del procesamiento de sus experiencias. Esto es, filosóficamente, materialismo. Ese pensamiento materialista, expresado en el aprender, es compartido por Freire y Pichon Rivière”. (Ana P. de Quiroga. 2001)

Desde la sociología crítica, Orlando Fals Borda colocó también centralmente el diálogo de saberes, y la relación teoría-práctica, como centrales en la propuesta epistemológica de investigación-acción participativa, subrayando que una de las características propias de este método, es precisamente la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización del mismo.

No hay pedagogía emancipatoria, ni creación de conocimientos que no esté enredada en la trama del diálogo con otros, otras, presentes en el momento del proceso de manera física, o en la memoria. Y no hay pedagogía emancipatoria, que no tenga como eje, según Fals Borda, “no la formación liberadora de la conciencia, sino la práctica de esa conciencia”.

Y este hacer colectivo, demanda también la creación de grupalidad, para que el diálogo pueda superar los posibles obstáculos que existan como consecuencia de siglos de desencuentros.

Continuaba Ana P. de Quiroga en el texto mencionado:

“Desde la metáfora del aprendizaje como un “parir conocimientos”, podemos afirmar que el grupo es un instrumento “paridor” por excelencia, instrumento de alumbramiento. Lo es en tanto sostén de búsquedas y reflexiones, así como de dudas e incertidumbres. Aprender implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva. Cuando se ha logrado un grado de saber, tenemos las ideas más o menos estructuradas alrededor de ese tema. Pero el aprendizaje es un juego de equilibrios y desequilibrios en el que lo nuevo, lo no conocido se manifiesta. Esto tiene efectos: lo nuevo impacta en la organización previa, generando cierto grado de desestructuración y la consecuente necesidad de reorganizarse. Por esto caracterizamos al aprendizaje como una minicrisis, acontecer esperable del proceso”.

Los grupos de educación popular, de pedagogía feminista, de investigación acción participativa, tienen la posibilidad de trabajar esas minicrisis provocadas por el aprendizaje y por la necesidad de

desaprender, de modo que las mismas no sean desestructurantes de los procesos de organización popular, sino que contribuyan a fortalecerlos. Los compañeros y compañeras de Colombia, y en particular del Cauca, han compartido la potente experiencia de las *mingas de pensamiento*, procesos colectivos que realizan para enriquecer sus reflexiones sobre temas tan complejos como la lucha por la tierra, por la alimentación, por la salud, por la paz. El compartir solidariamente, que es la minga, permite trabajar dialécticamente las contradicciones, con una perspectiva constructiva que ayuda a ampliar el horizonte emancipatorio. “Diálogo de saberes y sabores”, nos enseñan las compañeras feministas colombianas, que ponen en el proceso pedagógico no solo la racionalidad, sino los caminos de experimentación del placer, que devuelve al cuerpo un lugar central.

El diálogo de saberes, de sabores, en nuestras experiencias de educación popular y pedagogía feminista, tienen también como premisa el concepto de esperanza. Una de las últimas obras de Paulo Freire fue, precisamente, *Pedagogía de la Esperanza*. En un diálogo que sostuve con él a partir de la publicación del libro, afirmaba:

“La esperanza se instala en ti en el momento en que el mañana no es inexorable; puede venir y puede no venir. En otras palabras, el mañana tiene que ser hecho por nosotros. Eso es lo que para mí fundamenta la esperanza como una necesidad ontológica. Yo estoy esperanzado no porque sea impertinente, estoy esperanzado porque estoy en el mundo y con el mundo. No puedo dejar de estarlo... La crítica a la esperanza viene de quienes necesariamente no entienden a la historia como posibilidad. De quienes no aceptan que la historia no es algo predeterminado, que la historia es posible, no solamente es posible sino que es posibilidad; y que si ella es posibilidad hay que realizarla. Ésa es la tarea de los sujetos históricos, de los individuos”. (Paulo Freire. 2009)

Pichon Rivière, en la misma sintonía, hablaba de “planificar la esperanza”. El discurso del poder trata de sembrar en los pueblos y en las organizaciones la desesperanza como forma de derrotarnos. La posibilidad de esperanza se crea en el fortalecimiento de nuestra memoria histórica, que se nutre de pedagogía del ejemplo, de voces que nos hablan desde lugares que no podemos olvidar. Berta Cáceres diciéndonos “despertemos humanidad, ya no hay tiempo”, dialoga con el Che que nos pide “endurecernos sin perder la ternura jamás”, con Ramona que nos invita a “mandar obedeciendo”, con Fidel que se levanta en la isla asediada para reafirmar que “esta gran humanidad ha dicho ¡Basta! y ha echado a andar, y su marcha de gigantes ya no se detendrá”.

Nuestra memoria es compromiso con las niñas de Guatemala y con los jóvenes de Ayotzinapa que nos exigen que no haya olvido. La memoria vive en el diálogo intergeneracional de los pueblos, y enciende rebeldías. No hay pedagogía emancipatoria sin diálogos, sin pasión, sin práctica social, sin los movimientos populares pensando y actuando colectivamente, sin los sueños de todas las generaciones volviendo al camino.

Bibliografía

- Ana P. Quiroga. 2001. El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- Angela Davis. 2016. *Una historia de la conciencia. Ensayos Escogidos*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo
- Aníbal Quijano. 2014. “Colonialidad del poder y clasificación social”. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Antonio Gramsci. 1916. “Socialismo y cultura”, http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/d/gramscide0020.pdf
- Antonio Gramsci. 1986. *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4, Editorial Era, México.
- Claudia Korol. 2004. Nuestras raíces son la cultura indígena, y nuestro tronco la lucha zapatista. https://www.nodo50.org/americalibre/novedades/korol22_1.htm
- Frantz Fanon. 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Lorena Cabnal. 2012. “Documento en Construcción para aportar a las reflexiones continentales desde el feminismo comunitario, al paradigma ancestral originario del “Sumak Kawsay” – Buen Vivir”

María Lugones. 2008. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia

Paulo Freire. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Uruguay, reeditado varias veces por Siglo XXI editores.

Paulo Freire. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores. Tierra Nueva.

Paulo Freire. 2009. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.

Rita Laura Segato. 2013. *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Tinta Limón Ediciones.

Enero 2018