

CAPÍTULO 5: RETOMANDO EL CAMINO DE LA
COMUNIDAD

Contribuciones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primeros apuntes sobre la comunidad y lo comunitario

Como sabemos, existen múltiples y variadas conceptualizaciones en torno a la comunidad y lo comunitario. De hecho, en América Latina, no resulta inusual escuchar o leer referencias a lo comunitario desde iniciativas asociadas a sectores hegemónicos de la clase política y empresarial, para quienes las comunidades son receptáculo de intervenciones y acciones provenientes de instituciones estatales, eclesiales, no gubernamentales, entre otras. Para comenzar el presente apartado, nos interesa evidenciar tres conceptualizaciones de la comunidad y lo comunitario de las cuales nos distanciamos.

En primer lugar, existe una noción de comunidad que conlleva un componente *unitario*, que refiere a rasgos, intereses y fines comunes de un grupo humano, el cual se asocia generalmente a un territorio acotado (barrio, localidad) y a una población homogénea que habitualmente vive en condiciones de pobreza y/o marginalidad. Dicha conceptualización, *unitaria y esencialista*, ha sido profundamente criticada en tanto invisibiliza tensiones, diferencias y conflictos propios de un colectivo social.

En segundo orden, podemos constatar la existencia de un enfoque *funcionalista* de la comunidad y lo comunitario, asociado a políticas públicas de sello neoliberal, que reconoce a las poblaciones empobrecidas de sectores rurales y/o urbanos como usuarios, beneficiarios o clientes de programas de *desarrollo comunitario o participación comunitaria*, los cuales fomentan relaciones asistencialistas y clientelares, que contribuyen a sembrar y reproducir pasividad, individualismo y competitividad entre los actores sociales.

Finalmente, existe una concepción *apriorística* de la comunidad, la que puede asociarse a iniciativas progresistas, altruistas y alternativas, que han promovido instancias de *comunidad de vida y trabajo comunitario*, asumiendo que

por trabajar en un territorio específico, existe de antemano una comunidad a la cual se le pueden atribuir vínculos, predisposiciones y voluntades que no necesariamente existen. Desde esta concepción, la comprensión de lo comunitario se reduce a conglomerados humanos que comparten un espacio geográfico específico (Torres Carrillo, 2014).

Una vez señalado lo anterior, debemos reconocer que la noción de comunidad ha generado largos debates filosóficos, sociológicos y políticos en torno a sus sentidos y significados, lo que denota su carácter polisémico, inasible y complejo. A su vez, la comunidad ha sido analizada como concepto, como experiencia histórica, como proyecto y/o como modo de vida, lo que también demuestra su riqueza y potencia. Ahora bien, cabe señalar que la comunidad no es abstracción, generalidad ni esencia. La comunidad remite a formas organizativas históricas, concretas y dinámicas. Su derrotero es sinuoso, no siempre coherente ni continuo, en tanto las comunidades permanentemente se re-inventan y re-configuran a partir de criterios temporales y espaciales. Así entonces, reconociendo la complejidad de reflexionar sobre la categoría de comunidad, nos interesa simplemente señalar algunos elementos teóricos, que esperamos contribuyan al trabajo político-pedagógico que despliegan educadores/as populares, profesores/as y trabajadores/as de la educación *con y desde* comunidades educativas y territoriales en resistencia.

Diferentes organizaciones y movimientos populares de América Latina, sostienen que en la comunidad y en lo comunitario, reside un enorme potencial político, económico, social y cultural, que permitiría resistir y sembrar las semillas para superar la globalización y mundialización capitalista, colonial y patriarcal. Se promueve así, una *inclinación* hacia la comunidad o una *pulsión comunitaria*, que comprendería la posibilidad de oponerse a todas aquellas estructuras, instituciones, discursos y prácticas que ponen en peligro la convivencia humana y que destruyen formas y vínculos entre sujetos, y a su vez, la oportunidad de afirmar prácticas de resistencia, movilizaciones y propuestas que contienen otras racionalidades, otros vínculos, otros modos de vivir y de pertenecer a colectividades sociales⁴¹.

41 Sólo para ejemplificar uno de estos elementos, Raúl Zibechi (2014), refiriéndose a la escuela zapatista, señala que la producción de conocimiento generada en el territorio rebelde de

Desde la perspectiva señalada, se recoge con profundo interés la vida comunitaria, en tanto en ella se reproduce la vida cotidiana de los/as de abajo. Es al interior de las comunidades, donde las familias, mujeres, varones, niños/as y jóvenes viven lo habitual y comparten lo cotidiano. En ellas se despliegan prácticas auto-educativas, embriones de economía solidaria, intercambios entre iguales, juegos, amores y reciprocidades. Es considerando esta línea argumentativa que se sostiene que en los movimientos populares latinoamericanos, las comunidades y familias son “los núcleos básicos de la organización y de la producción-reproducción de vida” (Zibechi, 2014; p. 78). Planteado en otros términos, en el regazo de las comunidades y las familias, en sus espacios domésticos y cotidianos puede crearse lo nuevo, existe la posibilidad de acurrucar embriones de rebeldía.

En sintonía con lo anterior, podemos afirmar que lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia. “Es así como algunos movimientos sociales acuden al referente comunitario para justificar la defensa de vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político de su proyecto alternativo al capitalismo. A menudo, muchas experiencias organizativas populares y movimientos sociales se autodenominan como ‘comunitarios’, en oposición y resistencia a otras formas de acción, asociación e intervención subordinadas a la lógica estatal o de la economía de mercado, o elaborar ideologías y utopías comunales o comunitarias” (Torres Carrillo, 2014; p. 15).

En su dimensión afirmativa, la comunidad despliega al calor de su regazo, relaciones de amistad, compadrazgo, vecindad y compañerismo signados por la solidaridad, la reciprocidad, el apoyo mutuo. Dichas relaciones inter-subjetivas superan con creces las lógicas *contractuales* y de *costo-beneficio* propiciadas por el capital. La comunidad, comprendida como otras formas de vincularse, contiene una *potencia instituyente* que, según algunos autores, puede volverse en momentos insurreccionales, una energía social rebelde tan importante como las de organizaciones sindicales o partidos políticos

Chiapas, ha logrado superar el dualismo objeto/sujeto y la división cuerpo/razón, produciendo saberes que son anónimos, en tanto son creados y controlados por la comunidad. Para el autor, dicha experiencia representa una forma de superación de los modos capitalistas y eurocéntricos de producir saberes.

revolucionarios. La comunidad y lo comunitario desde esta perspectiva, posee una fuerza creativa capaz de configurar formas contra-hegemónicas relevantes en procesos históricos de transformación radical⁴² (Zibechi, 2006; Colectivo Situaciones, 2006).

Otra potencialidad radica en que la comunidad, contiene un *sentido inmanente*, una *atmósfera psicológica* que lleva a configurar el sentimiento compartido de un *nosotros/as*. En las comunidades existen y se construyen lazos de amor, pulsiones colectivas, horizontes comunes. La comunidad contiene cobijo y sustento, modos de sentir y pensar, modos de expresar, de sufrir, de soñar y reír. La comunidad contiene la potencialidad de crear una “experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor” (Torres Carrillo, 2014; p. 205).

Además de lo señalado con respecto a las potencialidades subyacentes de lo comunitario, el educador popular Alfonso Torres Carrillo (2014), avanzó en proponer dispositivos concretos para alimentar vínculos, subjetividades y valores colectivos desde el campo pedagógico. Entre ellos se refiere a: la producción de narrativas y símbolos identitarios; el desarrollo de encuentros conmemorativos y colectivos; el fomento de redes y prácticas vinculantes; la promoción de reflexiones colectivas sobre el estar-juntos; la creación de espacios educativos donde se analicen las estructuras, factores y actores que atentan contra las comunidades; y el impulso de instancias de formación en torno a tradiciones, valores e ideales comunitarios.

De acuerdo a diferentes referencias bibliográficas, lo comunitario posee algunos rasgos o características particulares y comunes a lo largo y ancho de América Latina. Entre las características comunes podemos mencionar: propiedad colectiva de recursos materiales (territorio, comercio, educación); formas organizativas basadas en la reciprocidad, la solidaridad y el apoyo mutuo; participación de todos/as sus integrantes en el ejercicio del poder

42 Para profundizar en estos elementos, creemos relevante revisar algunas características de la salud y la educación comunitaria creada al interior del territorio autónomo zapatista. Para ello recomendamos la lectura de los textos: Zibechi, Raúl (2014). “La revolución descolonizadora del zapatismo”. En Zibechi, Raúl (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú; Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito, Ecuador: Abya Yala; y Aguirre Rojas, Carlos (2015). *Mandar obedeciendo: Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Santiago de Chile: Quimantú.

local, es decir, deliberación colectiva sobre la vida comunitaria; relevancia de espacios asamblearios para la toma de decisiones; representación política no voluntaria, sino que obligatoria y rotativa; preservación de fiestas, ritos y símbolos colectivos; impulso permanente de construcción de obras comunales, entre otras (Zibechi, 2006; Torres Carrillo, 2014).

Obviamente, sin ánimos de idealizar la comunidad y lo comunitario, debemos señalar que el control de recursos y la propiedad colectiva de la tierra no han significado necesariamente autarquía; el ejercicio de todos/as los integrantes de la comunidad en el gobierno local no ha garantizado grandes disputas al poder político hegemónico; y la lucha por preservar y potenciar elementos culturales propios, tampoco ha logrado desvincularse o doblegar la influencia de la cultura dominante. Planteado de otra forma, las comunidades también deben ser analizadas como organizaciones que continúan siendo parte específica del sistema global de dominación, de aquí la importancia de problematizar y no idealizar la vida comunitaria.

Comunidades-otras, pedagogías biofilas y eco-pedagogía

Jnicialmente, podemos afirmar que la *comunidad*, lo *comunitario* y la *comunidad de vida*, son insumos teórico-políticos que impulsan a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a desarrollar procesos de enjuiciamiento y rechazo ético-político a todas aquellas acciones, discursos, valores e instituciones que atentan contra la vida de las comunidades. Además, el principio ético de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria, permite avanzar en la crítica radical a todo un sistema de cosificación, fetichización y mercantilización de los individuos y las relaciones sociales. Asimismo, la necesidad de constituir comunidades de vida, nos empuja a trabajar de la mano con las luchas por la vida-digna y el buen-vivir⁴⁴ de nuestras comunidades.

Entrando en terreno, creemos que el recoger la propuesta conceptual asociada a la *comunidad*, lo *comunitario* y la *comunidad de vida*, nos impulsa necesariamente a retomar dos grandes reflexiones: en primer lugar, a la prefiguración de comunidades-otras, es decir a la importancia de construir *desde ahora* comunidades sustentadas en nuevas acciones, relaciones, instituciones, etc.; y en segundo lugar, a promover una vida comunitaria articulada a la vida planetaria, es decir, de la mano de una eco-pedagogía.

44 Cabaluz y Ojeda (2010). "Colonialidad del Poder y Geopolítica del Conocimiento. Reflexiones para re-pensar las Pedagogías Críticas". En *Revista Diálogos Educativos*, Año 10, N°19, noviembre, pp. 148-161. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En línea: http://issuu.com/umce/docs/revista_dialogos_educativos_2010_n19?e=2561714/3411090

Prefiguración de comunidades-otras

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y el horizonte de una educación más allá del capital, ancladas a las realidades y problemáticas de los sujetos oprimidos, deben trabajar por contribuir a la configuración de comunidades-otras, lo que nos permite retomar la noción gramsciana de *política prefigurativa*. Según el politólogo y educador popular argentino Hernán Ouviaña, ejercer políticamente la prefiguración implica necesariamente desplegar una praxis de liberación *desde el ahora*, sin esperar necesariamente el momento de la revolución o la toma del poder para realizar las transformaciones culturales, educativas y pedagógicas requeridas.

Según Ouviaña (2011), asumir desde el campo pedagógico la construcción de una política prefigurativa, nos obliga a superar las proclamas teóricas, los principios y máximas pedagógicas que deberían instaurarse en un orden nuevo, sino que más bien necesitamos organizar esos postulados, crear experiencias militantes exploratorias que sirvan como ejemplos para el porvenir, en otras palabras, edificar en la lucha cotidiana las formas que permitan visualizar el horizonte socialista⁴⁵. La noción de política prefigurativa sostiene que la sociedad, la cultura y la educación del futuro deben vivir en el seno de las luchas presentes, deben residir también en los medios creados para alcanzar los fines del mañana⁴⁶.

Desde aquí entonces, creemos que los/as oprimidos/as, trabajadores/as explotados/as, marginados/as, excluidos/as, debemos ser capaces de crear nuevas institucionalidades culturales y educativas, anticapitalistas y contra-hegemónicas, que encarnen los nuevos valores y las relaciones sociales de

45 Desde Argentina y México el equipo del APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha investigado y valorizado la construcción de micro-experiencias educativas alternativas en América Latina. Al respecto señalan: "Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tipo de lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones" (Puiggrós, 2010; p. 34).

46 Cabe señalar que el pedagogo chileno Juan Ruz (1996), también se refirió a la dimensión prefigurativa de las pedagogías críticas pero empleando el concepto de *anticipación crítica*.

nuevo tipo que requiere la construcción de comunidades-otras. Así entonces, la política prefigurativa, plantea que las transformaciones revolucionarias no deben ser dejadas como un horizonte futuro, sino que se pueden ensayar nuevas formas de vida comunitaria desde las prácticas cotidianas actuales, la sociedad del mañana puede y debe anidar en lo cotidiano de nuestro trabajo. En sintonía con los planteamientos sobre la prefiguración de comunidades-otras, el filósofo de la Liberación Carlos Cullen (2004) ha planteado interesantes reflexiones sobre el rol de las pedagogías para la (re) construcción de nuevas comunidades. Para Cullen, las pedagogías críticas deberían potenciar la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, alternativas, que impliquen nuevas formas de convivencia, abiertas y dispuestas a vivir la cotidianidad con el Otro, y no-*contra*-Otros o *sin*-Otros. En este sentido, el rol de las pedagogías transformadoras, debe contribuir a re-tejer tramas de relaciones sociales (en los hogares, las escuelas, los espacios públicos, etc.) que construyan nuevas comunidades o comunidades-otras.

El trabajo político-pedagógico de configurar comunidades de vida o de (re) crear comunidades-otras implica, en el actual orden hegemónico, asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concienciación, el apoyo mutuo, entre otras. Para potenciar dicho trabajo, nos parece fundamental revisar experiencias históricas asociadas a procesos organizativos de trabajadores y comunidades en lucha, recoger experiencias concretas de proyectos revolucionarios y rescatar la multiplicidad de experiencias de Educación Popular levantadas desde comienzos del siglo XX en América Latina.

El desafío político y pedagógico de *anticipar* otras racionalidades, otras formas de vincularnos y otras formas de vivir debe potenciarse a partir de las relaciones sociales existentes en nuestras vidas cotidianas, es decir profundizando, radicalizando y extendiendo el componente transformador que pervive en lazos de amistad, compañerismo, vecindad, compadrazgo, familiaridad, etc. La *energía social rebelde* que habita en lo comunitario, su fuerza creativa y transformadora (sustentada en la reciprocidad y el apoyo mutuo), debemos considerarla como el punto de partida de un proyecto político-pedagógico prefigurativo.

Pedagogías biofilas y eco-pedagogía

Retomando planteamientos formulados por las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos afirmar que para desarrollar proyectos político-pedagógicos coherentes con procesos de transformación radical, las mismas deben ser biofilas, es decir, promotoras, creadoras y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades. Las pedagogías biofilas, se oponen a aquellas teorías y prácticas pedagógicas de carácter necrófilo, es decir que generan la *muerte en vida* (Freire, 1973). Así planteado, creemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, configuradas como pedagogías de la vida (pedagogías biofilas), deben denunciar y rechazar las estructuras responsables de la injusticia y la miseria, y criticar las múltiples formas que asume la opresión y la explotación de los seres humanos. Pero además, deben ser amantes y generadoras de la vida, contribuyentes de procesos de transformación social que garanticen la reproducción de la vida-digna individual y comunitaria.

Ahora bien, desde una perspectiva basada en las problemáticas *actuales* de Latinoamérica, el recoger los planteamientos centrados en la *comunidad* y en la *comunidad de vida*, también nos empuja a romper con posiciones modernas, occidentales y racionalistas que analizan la Tierra como medio, objeto o instrumento necesario para la producción y reproducción de la vida humana. Se trata entonces de buscar concepciones integrales y armónicas de las relaciones con el Planeta Tierra. Al respecto, creemos que los planteamientos de la eco-pedagogía abren interesantes reflexiones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

La eco-pedagogía, se plantea como un nuevo paradigma pedagógico levantado desde la sociedad civil, preocupado en las necesidades materiales de los seres humanos, más que de las lógicas propias del capital. Como primer elemento de la eco-pedagogía, nos parece importante señalar que ésta trasciende el ámbito escolar –sin desconocer su importancia– apostando a incidir en las múltiples y diferentes dimensiones de la realidad social, de la vida cotidiana, de la totalidad hegemónica (Gadotti, 2003 y 2003b).

Para la eco-pedagogía no se puede pensar la vida humana (social y comunitaria), disociada de la vida de la Tierra (ambiental), de hecho se sostiene que los problemas de las sociedades, los problemas asociados al futuro de la humanidad, se encuentran fuertemente vinculados a los problemas de la vida del planeta Tierra. Las problemáticas comunitarias, sociales, ambientales,

ecológicas, económicas, culturales, etc., más que ser analizadas aisladamente, deben ser pensadas desde sus articulaciones, puesto que sólo así podremos avanzar en procesos complejos de concienciación social.

Así planteado y afirmándose en la obra de los pedagogos costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, Moacir Gadotti (2003) sostiene que la promoción de la vida debe partir desde una cosmovisión –ajena a la concepción occidental moderna– que conciba a la Tierra como un organismo vivo, en la cual los seres humanos deben aprender a convivir con otros seres vivos. Desde esta perspectiva, los conceptos de bienestar, vida digna y buen-vivir, se presentan como procesos que involucran a la vida social y a la vida planetaria, por ende nacen estrechamente entrelazados a nociones asociadas al ecologismo y la sustentabilidad.

Según lo referido, la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, a diferencia de las pedagogías occidentales y modernas no comienzan desde una concepción antropocéntrica, sino más bien irrumpen desde una conciencia planetaria, lo que implica comprometerse solidariamente con la vida del planeta, reconociendo que somos parte de la Tierra y que podemos vivir armónicamente con ella. La importancia de la conciencia planetaria, nace desde el paradigma del planeta Tierra, que la entiende –siguiendo a Leonardo Boff– como *única comunidad* (Gadotti, 2003 y 2003b).

Nos parece importante sintetizar algunos principios que sustentan a la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, puesto que en los mismos se explicita la preocupación vertebral por la vida humana y planetaria. Entre dichos principios encontramos: el reconocimiento del planeta Tierra como madre, comunidad y organismo vivo; el posicionamiento en la *justicia socio-cósmica* que reconoce a la Tierra como *la más grande de todos/as los/as pobres*; la adscripción a una pedagogía biofila que promueve la vida de los seres humanos y la Tierra; y la importancia de desarrollar procesos de eco-formación que potencien una conciencia planetaria.

Finalmente, nos parece importante explicitar que la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, pretenden configurarse como un proyecto alternativo global, es decir, sin reducirse a las luchas por la preservación de la naturaleza ni al impacto de las sociedades en el espacio ambiental, sino más bien a la configuración de un nuevo modelo de civilización, sustentable en términos

ecológicos, económicos, sociales y culturales⁴⁷. Se anuda por tanto a proyectos utópicos, a procesos de radicalización de la democracia (ciudadanía planetaria) y de configuración de economías cooperativas y solidarias (Gadotti, 2003b).

A partir de todo lo planteado, podemos sostener que trabajar por producir, desarrollar y reproducir la vida-digna-comunitaria, parece ser uno de los fundamentos éticos, filosóficos y políticos centrales de pedagogías transformadoras y rebeldes en nuestra región. Avanzar en la prefiguración de comunidades-otras y en la consolidación de relaciones integrales y armónicas con el planeta Tierra pueden ser sólo dos componentes pequeños de éste inmenso desafío.

47 Creemos que los planteamientos de Gadotti pueden potenciarse y radicalizarse a partir de los escritos de Michael Löwy sobre el eco-socialismo. Para Löwy, el eco-socialismo es aquel proyecto histórico que promueve una alternativa radical frente al *desarrollo destructivo* del capital. Es una síntesis de la economía-política marxiana y el ecologismo radical, que emerge como contraposición al *ecologismo de mercado* y al *socialismo productivista*. El eco-socialismo contiene directrices asociadas a una nueva racionalidad ecológica, la propiedad colectiva de los medios de producción, el control y la planificación democrática de la producción, y el desarrollo de una nueva estructura tecnológica de las fuerzas productivas (Löwy, 2009).