

Prácticas político-pedagógicas: apuestas descolonizadoras desde los movimientos sociales

Political-Pedagogical Practices: Social Movement's Decolonizing Efforts

Leidy Carolina Cardona Hernández

Universidad del Quindío - Colombia

lccardona@uniquindio.edu.co

ORCID: 0000-0003-0020-4743

Carlos Mario Fisgativa Sabogal

Universidad del Quindío - Colombia

cmfisgativa@uniquindio.edu.co

ORCID: 0000-0001-5213-8675

Resumen: Estudiar las transformaciones en los escenarios de producción de conocimiento es una forma de interpretar a las sociedades contemporáneas, considerando sus complejidades, los desafíos que se generan y los agentes involucrados. Este artículo rastrea discusiones y prácticas alternativas para la formación en ciencias sociales y humanas, abriendo horizontes epistémicos, críticos y políticos en los procesos educativos, para confrontar los patrones moderno/coloniales persistentes. Con tal propósito, se retoman debates epistemológicos propuestos por el pensamiento latinoamericano para relacionarlos con prácticas pedagógicas en las que confluyen la diversidad de saberes, la pluralidad y la construcción intercultural de conocimiento. Luego, se enuncian experiencias educativas asociadas a movimientos sociales latinoamericanos, evidenciando la importancia de la acción colectiva y su incidencia en el campo educativo. Como conclusión, se muestra que los movimientos sociales contribuyen a resignificar las formas de acción política y los escenarios de enseñanza-aprendizaje, evidenciando la diversidad epistémica a partir del posicionamiento de prácticas político-pedagógicas y de exigir el reconocimiento como agentes en la producción de conocimiento.

Palabras clave: descolonialidad, interculturalidad crítica, movimientos sociales, prácticas político-pedagógicas.



Abstract: To consider the transformations in knowledge production scenarios is a way for interpreting contemporary societies, considering its complexities, the challenges that arise and the agents involved. This article traces alternative discussions and practices for training in social and human sciences, opening epistemic, critical and political horizons in educational processes, to confront persistent modern/colonial. With this purpose, are review epistemological debates proposed by Latin American thought to relate them to pedagogical practices in which the diversity of knowledge, plurality and the intercultural construction of knowledge come together. Then, educational experiences associated with Latin American social movements are stated, evidencing the importance of collective action and its impact in the educational field. In conclusion, social movements contribute to redefining the forms of political action and teaching-learning scenarios, highlighting epistemic diversity through the positioning of political-pedagogical practices and demanding recognition as agents in the production of knowledge.

Keywords: Decoloniality, critical interculturality, social movements, political pedagogical practices.

Recibido: 7 de octubre de 2024

Aceptado: 7 de mayo de 2025

Introducción: apuestas descoloniales y conocimiento situado

Para identificar formas diversas de la producción de conocimiento en América Latina nos remitimos al giro epistémico que desde finales del siglo xx y hasta la fecha han tenido las ciencias sociales y humanas, permitiendo entablar discusiones con diferentes agentes productores y gestores de conocimientos que no se reducen a las universidades o a las comunidades de expertos. En este apartado rastreamos planteamientos teóricos que apuestan por la opción descolonial, el posicionamiento de la interculturalidad crítica y de procesos educativos que surgen de los movimientos sociales. Para ello, se problematiza la perspectiva moderno/colonial, considerando los relatos de “violencia epistémica e injusticia cognitiva”,¹ las formas totalitarias de pensamiento, la jerarquización del conocimiento desde el racionalismo radical que han generado diversas formas de segregación y marginalidad.

¹ Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal* (Buenos Aires: CLACSO, 2010), <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/12760>.

Como señala Fanon, es posible emprender la praxis de liberación que obliga a des-aprender lo impuesto por la colonización.² Para ello, se requieren herramientas críticas y transgresoras que cuestionen el conocimiento eurocentrista y que contribuyan a generar escenarios de alternativas pedagógicas, políticas y epistémicas; tal es el caso de la *pedagogía como práctica de libertad* (Freire)³ y como *práctica cultural* (Giroux).⁴

En Carlos Mariátegui y Aníbal Quijano⁵ se reconoce esta confrontación a partir de la lectura que realizan de las realidades sociohistóricas latinoamericanas para fundamentar epistemologías otras, es decir, epistemologías de la oposición.

En particular, el proyecto intelectual de Quijano centra la atención en la descolonización de las estructuras de poder (dominación, explotación y conflicto) y en la elaboración de nuevos conceptos para la comprensión de las realidades sociales. Desde la colonialidad del saber, Quijano debate respecto a la racionalidad eurocéntrica, evidenciando que los discursos sobre el conocimiento se encuentran articulados con relaciones de poder. En este sentido, plantea que, “como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura, y en especial de la producción de conocimiento”.⁶

Para encontrar alternativas o grietas a este modelo de conocimiento, Quijano cuestiona la simplificación, la objetividad, el sistema clasificatorio social-racial, así como las distintas estructuras que hacen parte del proyecto moderno/colonial. Abriendo brechas que dan lugar a epistemologías “otras” que reconocen diversas formas de acceder al conocimiento desde la lectura situada y periférica de los grupos sociales marginados e históricamente discriminados. Esto implica reconocer las prácticas sociales transformadoras, la exigencia ético-política y la intersubjetividad del conocimiento.⁷

² Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra* (México: Fondo de Cultura Económica, 2018).

³ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes prácticos para la práctica educativa* (Madrid: Siglo XXI, 1998).

⁴ Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998).

⁵ Aníbal Quijano et al., *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Landier (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000).

⁶ *Ibíd.*, 206.

⁷ Aníbal Quijano, *Redefinición de la dependencia y marginalización en América Latina* (Santiago de Chile: CESO, 1970).

Considerando que son diversas las lecturas que buscan entender a América Latina y no se circunscriben específicamente a una teoría dominante. Walter Mignolo sostiene que la idea de América Latina es un producto colonial sustentado en el mito de la modernidad y del progreso, al cual está asociada la pretensión de unidad y de universalidad del conocimiento; frente a ello, propone la “pluriversidad como proyecto universal”, como una epistemología fronteriza que establece un diálogo directo con las epistemologías otras, a partir de la crítica al proyecto modernidad/colonialidad, dado que “el desprendimiento (una manera de entender el vuelco descolonial) comienza con la descolonización del conocimiento”.⁸

Este tránsito epistémico también supone repensar la escisión humano-naturaleza, cuestión que rastrea Arturo Escobar desde la ecología política, evidenciando las nefastas consecuencias que el proyecto modernidad/colonialidad ha traído para el conjunto naturaleza/cultura. Escobar establece una conversación con Quijano, Dussel, Boaventura y Mignolo, develando la importancia de gestar “mundos y conocimientos de otro modo”,⁹ especialmente como perspectiva para la lectura de las realidades latinoamericanas. También resalta la contribución de la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la investigación acción participativa al pensamiento latinoamericano. Según Dussel (citado por Escobar):

La interpelación que la mayoría de la población del planeta, localizada en el Sur, plantea demandando su derecho a vivir, su derecho a desarrollar su propia cultura, economía, política, etc. [...] No hay liberación sin racionalidad, pero no hay racionalidad crítica sin aceptar la interpelación del excluido, o esto inadvertidamente sería solo la racionalidad de la *dominación* [...]. Desde este negado Otro parte la praxis de la liberación como “afirmación” de la Exterioridad y como origen del movimiento de la negación de la negación.¹⁰

La búsqueda de perspectivas descolonizadoras puede rastrearse también desde categorías como la deslocalización global y las políticas del lugar, en referencia a las formas en que la modernidad ha sido generadora de desplazamientos, lo que “supone la pérdida de toda pertinencia de la localidad y el triunfo de la

⁸ Walter Mignolo, *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010), 15.

⁹ Arturo Escobar, “Mundos y conocimientos de otro modo’. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, *Tabula Rasa*, 1 de enero de 2003, 2, <https://doi.org/10.25058/20112742.n01.03>.

¹⁰ *Ibíd.*, 64.

lejanía sobre la proximidad, es decir, de la ciber-interactividad sobre la presencia real”¹¹ y con ello la marginalización del lugar. Poner en consideración el lugar, entendido como espacio político y de resistencia que posibilita la defensa de lo local y de las prácticas culturales, es fundamental para la producción de conocimientos, la transformación de los espacios de formación e investigación y la consecución de prácticas pedagógicas que resignifican el aula, la escuela, los territorios. Por su parte, las políticas del lugar son una noción que destaca al espacio como elemento que configura la vida social, las prácticas y experiencias de los movimientos sociales, los procesos de comunalidad y de acción colectiva. Si se comprende el lugar en relación con la experiencia vivida de la dimensión espacial,¹² traerlo a consideración implica el compromiso ético de trabajar colaborativamente y de manera solidaria, lo que se traduce en “el aprendizaje de la vida juntos”.¹³

Con este conjunto de referentes teóricos advertimos sobre la posibilidad de generar rupturas con respecto al orden hegemónico para avanzar hacia epistemologías distintas, otras. En efecto, hemos enunciado desafíos importantes en la forma de concebir el conocimiento, partiendo de la lectura de las realidades situadas, el trabajo empírico y político, que no solo interpelan la hegemonía del conocimiento. Sin embargo, es necesario establecer algunos elementos polémicos. Las perspectivas decoloniales no son monolíticas ni homogéneas, no son inmunes al eurocentrismo, por lo cual han estado sometidas a crítica y reinterpretación. Es un pensar sujeto a errar, sujeto a las contradicciones y emociones que generan las acciones humanas. Por ello, hemos afirmado en otro lugar que

al las apuestas decoloniales se les critica el discutir con corrientes teóricas europeas o colonialistas, el asentarse en instituciones que ejercen control colonial como son las universidades o el valerse de los procedimientos de una academicidad o cientificidad que limita los modos de conocer a sus propios procedimientos [...] [esto es,] se asientan en modos de hacer, de conocer, en instituciones y racionalidades eurocéntricas y colonizadoras, a pesar de tratar de ser críticas de esa tradición.¹⁴

¹¹ Arturo Escobar, *Más allá del Tercer Mundo: Globalización y diferencia* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH (2012), 58, <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/download/98/99/69?inline=1>.

¹² Henri Lefebvre, *La producción de l'espace* (Paris: Anthropos, 1974).

¹³ Germán Guarín Jurado, *Desafíos filosóficos para pensar la diversidad: alteridad y pluralidad* (Manizales: Seminario de Doctorado Formación en Diversidad, 2020).

¹⁴ Leidy Carolina Cardona Hernández y Carlos Mario Fisgativa, “Afinidades problemáticas entre de(s)colonialidades y posthumanismos: Convergencias e inconmesurabilidad”, *Perspectivas* 9, núm. 2 (2025): 45-66, <https://doi.org/10.20873.rpvgn2-20>.

Acertadamente, esto ha sido cuestionado por parte de Silveira,¹⁵ Lins Ribeiro,¹⁶ Walsh¹⁷ y Zapata Silva,¹⁸ quienes nos confirman que los autores que hemos referido no son el único ni el primer esfuerzo de resistencia ante las oleadas colonizadoras y despojadoras que han asediado estos territorios durante siglos. Por ello, no afirmamos que solo desde 1990 se hayan hecho diagnósticos y buscado alternativas en pro de la decolonización epistémica. Tampoco se trata de establecer una afiliación incuestionable con tendencias o programas teóricos, dado que los autores mencionados difícilmente van a encajar en las etiquetas de escuela.

Asumiendo las limitaciones y las críticas, se obtienen posicionamientos políticos y teóricos interesados, situados y no “corrientes ideales” de pensamiento o militancia. Aunque estos diagnósticos o autores no sean reconocidos por otras tendencias teóricas, desconocer que han abierto rutas de discusión sería dogmático. En la década del 2020 siguen publicándose libros, artículos, se realizan congresos, proyectos de investigación, tesis y demás, mientras que en Europa se vienen dando discusiones respecto a la decolonización de los museos. Todo esto evidencia que la perspectiva decolonial no está limitada a las discusiones de la década del 1990 en América Latina, sino que es parte de debates más amplios, y los cuestionamientos seguirán ocurriendo.

En este apartado presentamos reflexiones que reconocen aportes teóricos y epistemológicos para generar lecturas relevantes frente a la relación de conocimiento y poder y la estructura colonial. Incorporar este pensar epistémico es uno de los retos que deben asumir las ciencias sociales latinoamericanas, “para confrontar el desajuste más que latente entre la teoría y la realidad social, para la formación de científicos sociales que no estén pensando ficticiamente, ni realidades inventadas”,¹⁹ para no atarse a los conceptos, sino colocarse frente a la

¹⁵ Ronie Alexsandro Teles Silveira, “A hipocrisia da filosofia latino-americana”, *Revista Disertaciones* 12, núm. 1 (2023): 7-22, <https://doi.org/10.33975/disq.vol12n1.982>.

¹⁶ Gustavo Lins Ribeiro, “Critizando la decolonialidad y su crítica”, *Encartes* 6 (2023): 35-48, DOI: 10.29340/en.v6n12.336. <https://revista.encartes.mx/index.php/encartes/article/view/336>.

¹⁷ Catherine Walsh, “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, *Nómadas* 26 (2007): 102-113, <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales>.

¹⁸ Claudia Zapata Silva, “El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina”, *Pléyade* 21, (2018): 49-71. DOI: 10.4067/So719-36962018000100049, <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/66>.

¹⁹ Hugo Zemelman, “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias socia-

realidad y construir de cara a los contextos sociales más allá de lo observable, lo cual tiene implicaciones metodológicas y políticas frente a las prácticas pedagógicas y a las diversas formas en las que se produce conocimiento y a los agentes que en él intervienen.

Pedagogías sur-sur como proyecto político-pedagógico

El marco de discusión presentado previamente contribuye a la comprensión de unas apuestas diferenciadoras desde el sur-sur, que asumen como punto de partida el reconocimiento y crítica de un pensamiento occidental moderno/colonial y reivindica los procesos de resistencia en los sures. Crear escenarios contrahegemónicos frente a la colonización del saber/poder y el paradigma tecnocapitalista requiere de perspectivas descoloniales que tengan impacto epistemológico, metodológico y pragmático-político en las ciencias sociales y humanas.²⁰ Con este escenario vinculamos a las pedagogías “otras” que buscan el reconocimiento de las diversidades desde prácticas educativas innovadoras, horizontales e interculturales que problematizan la matriz “estructural-colonial-racial” y agrietan los silencios desde las experiencias, los saberes y las prácticas sociales.

Ante el “pensamiento monocultural de la ciencia moderna”, Santos plantea la necesidad de reconocer la pluralidad de conocimientos, la praxis de los actores sociales, la traducción intercultural, así como una democracia de alta intensidad.²¹ Es en ese nicho que buscamos visibilizar apuestas por las pedagogías posabisales, las cuales constituyen un proyecto político, tejido desde el ejercicio con los sujetos, las experiencias sociales y comunitarias, en las que tienen lugar los movimientos sociales, las luchas democráticas y el diálogo intercultural. Estas pedagogías tienen como base la copresencia, la diversidad y la incompletud, y también se sustentan en las ecologías: de los saberes, de la temporalidad, de los reconocimientos, de las productividades.²² Un elemento central de las pe-

les latinoamericanas”, *Espacio Abierto* 30, núm. 3 (2021): 234, <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>.

²⁰ Alexander Ortiz Ocaña y Zaira Esther Pedrozo Conedo, “Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global”, *Revista NuestrAmérica* 6, núm. 12 (2018), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>.

²¹ Santos, *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO, 2009).

²² Boaventura de Sousa Santos, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur* (Madrid: Trotta, 2019).

dagogías posabisales es la “pluralidad interna” que puede verse planteada en las epistemologías feministas como formas alternativas del saber.

Las que denominamos pedagogías sur-sur surgen en el marco de los movimientos sociales y en escenarios como el Foro Social Mundial (FSM), que reúne grandes movimientos antiglobalización y se constituye como un espacio educativo, su surgimiento y organización está ligado a los principios de la educación popular, por lo cual acogen metodologías participativas, de encuentro y de construcción de saberes colectivos. En efecto:

el FSM toma como método a produção de aprendizagens colectivas por meio do diálogo. Isso pode ser verificado tanto nas atividades autogestionadas quanto nas ações realizadas nas ruas e no acampamento da juventude, por exemplo, nas quais jovens de diversos países, sentados em roda, debatem ideias, produzem atividades culturais e trocam informações, aprendendo coletivamente.²³

Estas perspectivas aportan a la “construcción de un pensamiento pedagógico-político que permita situarnos en el presente y construir categorías y miradas que habiliten prácticas pedagógicas situadas, constructoras de formas particulares de leer la realidad y de ubicarnos como sujetos de la historia”.²⁴ Como afirma enfáticamente Guarín:

estas no son teorías convencionales, problematizan y preguntan por el sentido experiencial, hacen conexiones políticas, potencian el sujeto, constituyen la emoción estructurante de las epistemologías emergentes en América Latina; son también llamadas “epistemologías del sujeto”, de la conciencia histórica o del presente potencial (Hugo Zemelman), epistemologías del sur (Boaventura de Sousa Santos), filosofías de la liberación (Enrique Dussel), teorías de la dependencia y la subalternidad (Aníbal Quijano) [...], epistemologías de la condición humana.²⁵

²³ [El FSM toma como método la producción de aprendizaje colectivo a través del diálogo. Esto puede verse tanto en las actividades autoorganizadas como en las acciones llevadas a cabo en las calles y en el campamento juvenil, por ejemplo, donde jóvenes de distintos países se sientan a debatir ideas, producir actividades culturales e intercambiar información, aprendiendo colectivamente.] (Sergio Haddad, “O Fórum Social Mundial como um espaço educador”, *Educação & Sociedade* 41 [2020]: 8, <https://doi.org/10.1590/ES.233928>).

²⁴ Virginia Todone. “Introducción. Pedagogías del sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 13 (2018): 2, <https://doi.org/10.24215/23468866e038>.

²⁵ Germán Guarín Jurado, “Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina”, en *Las Ciencias Sociales en sus desplaza-*

Y podría decirse “epistemologías de nosotras” desde las apuestas feministas. Esto se expresa en proyectos como la educación intercultural, las escuelas itinerantes, la educación propia, las pedagogías feministas y las luchas antipatriarcales, los programas de etnoeducación en Colombia sustentados en la Ley 70 de 1993 y experiencias como la pedagogía de la madre tierra.

Desde estas perspectivas, el contexto educativo se constituye como escenario potencial para ampliar la comprensión de sí mismos en el mundo, de las realidades sociales, a partir de un posicionamiento crítico, de la transformación de los escenarios de poder y la configuración de unas prácticas pedagógicas emancipatorias, por medio del diálogo abierto como sujetos políticos con los movimientos sociales.²⁶ Lo que contrasta con la tendencia de otros agentes de la producción de conocimiento, como es la universidad, en la que se imponen contenidos curriculares eurocéntricos, estructurados sobre patrones capitalistas y moderno/ coloniales, que se expresan en la distribución de disciplinas, en las metodologías de la investigación o en las apuestas pedagógicas.

Encuentros, límites y desafíos entre educación y movimientos sociales

En la problematización expuesta sobre los procesos formativos y la producción de conocimiento, reconocimos algunas bases epistemológicas emergentes que se articulan con prácticas educativas vinculadas a las experiencias sociales y comunitarias. Ello posibilita territorializar los saberes y resignificar los modelos institucionalizados de enseñanza, considerando la acción colectiva en la búsqueda de justicia social, la democratización de los saberes y la ética del conocimiento. A continuación, se muestra el aporte que hacen los movimientos sociales en América Latina para la creación de prácticas pedagógicas pluriversas, como también sus límites y desafíos.

En tanto fenómeno sociológico y político, los movimientos sociales designan determinadas formas de acción colectiva, son producto del desarrollo de las sociedades occidentales, que evidencian el descontento social como respuesta a los

mientos. Nuevas epistemes, nuevos desafíos, ed. Sara Victoria Alvarado, Eduardo Rueda y Gabriel Orozco (CLACSO. CINDE - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Pontificia Universidad Javeriana - Instituto de Bioética. Universidad Simón Bolívar. ARNA-Action Research Network of the Americas. Centro de Estudios Avanzados en Niñez, 2017), 29, https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171030020245/Las_ciencias_sociales_en_sus_desplazamientos.pdf.

²⁶ Giroux y McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, 114.

modelos de producción y la lucha de clases. Efectivamente, Dussel identifica los movimientos sociales en relación con las reivindicaciones frente a negaciones, limitaciones o exclusiones al interior del sistema; en tanto movimientos, implican un desplazamiento y una acción colectiva al interior de un sistema político-institucional en busca de pasar de actores sociales a actores civiles y políticos con la posibilidad de realizar acciones estratégicas.²⁷ Se trata de una praxis transformadora de las subjetividades, dado que “los sujetos se constituyen como tales (en un proceso de ‘subjetivación’) y pasan a ser actores gracias a la participación activa en el movimiento mismo de la transformación social del cual son agentes”.²⁸

No obstante, la revisión crítica en torno al campo de conocimiento de los movimientos sociales debe considerar la reformulación de la teoría de la acción colectiva que se encuentra atravesada por la cuestión del activismo, la política, la sociedad civil y el Estado. Desde la acción colectiva se generan diversas perspectivas teóricas, como la teoría de las oportunidades políticas en Tarrow y Tilly,²⁹ los nuevos movimientos sociales cuyo enfoque se centra en temas de género, ambientales, culturales e identidad colectiva, y en el que se destacan autores como Touraine,³⁰ Zibechi,³¹ Dussel.³² Por su parte los enfoques decoloniales vistos desde la perspectiva de Pimentel³³ y Escobar,³⁴ acentúan su crítica en el sur global, discutiendo, entre otros elementos, la construcción hegemónica de conocimiento.

En la esfera latinoamericana los movimientos sociales han asumido posiciones de confrontación, conflictividad, negociación en su relación con el Estado

²⁷ Diego Fernando Camelo Perdomo, “Movimientos sociales y la praxis de liberación en Colombia. Inmediaciones a la luz del pensamiento de Enrique Dussel”, *Analéctica* 2, núm. 14 (2016), <https://doi.org/10.5281/zenodo.3977515> <https://zenodo.org/records/3977515>.

²⁸ Enrique Dussel, *Política de la Liberación. Volumen II* (Madrid: Trotta, 2009): 241.

²⁹ Sidney Tarrow y Charles Tilly. *Contentious Politics* (New York: Oxford University Press, 2015).

³⁰ Alain Touraine, “Los movimientos sociales”, *Revista Colombiana de Sociología* 27 (2006): 255-278.

³¹ Raúl Zibechi, *Movimientos sociales en América Latina. El “otro mundo” en movimiento* (Bogotá: Desde Abajo, 2017).

³² Enrique Dussel, *Política de la liberación. Historia mundial y crítica* (Madrid: Trotta, 2007).

³³ Verónica Pimentel, “Los aportes de la perspectiva decolonial al análisis de los movimientos sociales. El caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores y Trabajadoras NO +APF de Chile” (2012-2019). *El Banquete de los Dioses* 13 (2023): 257-289.

³⁴ Arturo Escobar, “Más allá del Tercer Mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales contra la globalización”, en *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010): 57-93.

con un fuerte componente territorial y comunitario. Esta relación se sustenta en las luchas contra el neoliberalismo, el colonialismo, las dictaduras, la desigualdad estructural, que se pueden rastrear en estudios e investigaciones recientes de Aguilar García y Torres-Ruiz³⁵ o Falero y Marero,³⁶ en los que se señala que los movimientos sociales no solo luchan contra las formas de dominación, sino que producen conocimiento desde las realidades situadas y el intercambio de experiencias. Su preocupación está centrada en el desarrollo de una conciencia política crítica que representa formas complejas de acción colectiva y del posicionamiento de un nuevo sujeto histórico.

En efecto, a partir de la pregunta por las potencialidades y el lugar del sujeto, Zemelman comprende los movimientos sociales como subjetividades colectivas;³⁷ Melucci, por su parte, los conceptualiza “como agencias de significación colectiva”;³⁸ mientras que Zibechi considera características como “el arraigo territorial, la autonomía, el trabajo por la revalorización de la cultura, las formas de organización, el nuevo papel de las mujeres”.³⁹ En el marco analítico de los nuevos movimientos sociales, Chihu plantea que la originalidad de las acciones colectivas subyace en al menos tres aspectos: “en los actores sociales considerados la base social de los nuevos movimientos, el contexto social y en los objetivos que parecen ser orientados menos hacia la obtención de bienes materiales y más hacia metas culturales”.⁴⁰

La eclosión de estos movimientos sociales que se extienden en el sur-sur ha permitido reconocer distintas formas de acción política y el posicionamiento de las pedagogías críticas en América Latina, confrontando el patrón moderno/colonial vigente en el modelo educativo, las violencias estructurales y sistemáticas

³⁵ Francisco J. Aguilar García y René Torres-Ruiz (coords.), *Acciones colectivas en el campo global y regional* (México: Universidad Iberoamericana/Juan Pablos Editor, 2022).

³⁶ Alfredo Falero y Nicolás Marero, “Producción de conocimiento desde y sobre movimientos sociales: la necesidad de trascender la academia”, *e-l@tina* 23, núm. 90 (2025): 1-24.

³⁷ Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1996).

³⁸ Alberto Melucci, “¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?”, en *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*, coordinación Joseph Gusfield y Enrique Laraña Rodríguez Cabello (Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS, 1994), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1212>.

³⁹ Raúl Zibechi, *Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos* (CLACSO, 2003), 33, <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14067>.

⁴⁰ Aquiles Chihu Amparán, “Nuevos movimientos sociales e identidades en América Latina”, *Iztapalapa*, núm. 47 (1999): 59, <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/389>.

que en él se imbrican, la persistencia de una “educación bancaria” que, según Freire, supone una relación vertical entre quienes participan en todo acto educativo.⁴¹ Por ejemplo, en México se pueden rastrear experiencias, como la escuela zapatista (Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas ESRAZ), que consolidan apuestas educativas alternativas a partir del rescate de los saberes ancestrales, el autogobierno, la vida comunitaria. Lo que supone un aprendizaje liberador desde el cuidado de sus territorios y que puede evidenciarse en los estudios de Pinheiro y Rosset⁴² y de Silva,⁴³ en los cuales se muestra la importancia de la escuela para formar en autonomía, promoviendo relaciones horizontales, lazos de solidaridad y de formación en contexto. Al respecto, Baronnet señala que:

Desde la perspectiva de los pueblos mayas zapatistas en Chiapas, la educación tiene como sujetos protagónicos a todos los miembros de la comunidad, quienes a menudo participan directamente mediante un sistema renovado de cargos y asambleas, en la construcción de la escuela, la elección de promotores de educación autónoma y la manutención y formación de los mismos.⁴⁴

El Movimiento de los Trabajadores Sociales Sin Tierra (MST)⁴⁵ se consolida como uno de los movimientos sociales más significativos en el panorama político brasileño y latinoamericano, constituye un referente fundamental para comprender la democratización del acceso a la tierra, las reformas agrarias, la revolución de los modelos pedagógicos, la importancia de la educación para el activismo y la transformación. Tanto el movimiento Zapatista como el MST⁴⁶

⁴¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes prácticos para la práctica educativa* (Madrid: Siglo XXI, 1998).

⁴² Lia Pinheiro Barbosa y Peter Michael Rosset, *Aprendizajes del movimiento zapatista. De la insurgencia armada a la autonomía popular* (México: CLACSO, 2023), <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248896/1/Aprendizajes-zapatista.pdf>.

⁴³ César Silva Montes, “La escuela zapatista: Educar para autonomía y la emancipación”, *Alteridad* 14, núm. 1 (19 de diciembre de 2018), <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>.

⁴⁴ Bruno Baronnet, “La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano”, *Educação & Realidade* 40, núm. 3 (2015): 9, <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>.

⁴⁵ Marina Ferreira de Araujo Fernandes, “Las transformaciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra durante la Nueva República brasileña (1988-2016)”. *Les Études du CERI* 275-276 (2025): 41-45.

⁴⁶ Paulo Emílio Matos Martins y Allene Carvalho Lage, “Canudos e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST): singularidades e nexos de dois movimentos sociais

evidencian el alcance que han tenido en la consolidación de un proyecto social alternativo, que integra la educación crítica como pilar. Ambas experiencias tienen alcances así como limitaciones, pues, como se ha señalado previamente, no se asume que estas iniciativas estén exentas de tensiones, cuestionamientos o conflictividad.

También destacamos las movilizaciones sociales gestadas desde las mujeres, que se visibilizan de manera más amplia a partir del siglo xx; estos movimientos sientan las bases en la lucha por la igualdad de sus derechos, plantean preguntas por el género, las diferencias sociales, étnicas, de sexo y de clase y, no menos relevante, los problemas de acceso a la tierra, las brechas sociales, la precarización y la feminización de la pobreza que implican acción, denuncia y lucha, en respuesta a las dinámicas impuestas por el sistema colonial, patriarcal y capitalista. En este escenario, Pinheiro discute la acción educativa de los movimientos sociales campesinos e indígenas y su potencial para crear un proyecto político alternativo para América Latina; problematiza el nivel de construcción ideológica de la resistencia que han emprendido los movimientos sociales, dando lugar a las rebeldías y posibilitando la comprensión del significado social y político de la educación en el marco de la emancipación.⁴⁷

Por tanto, los procesos educativos alternativos que surgen en el marco de los movimientos sociales posibilitan el posicionamiento de la identidad individual y colectiva, reconocen los mecanismos de invisibilidad desde donde operan las desigualdades y exclusiones, y buscan potenciar un trabajo mancomunado para la transformación social. Al respecto, Figueredo afirma que existe una pluralidad de pedagogías alternativas y otras formas de investigación distintas a la escuela, que surgen de los movimientos sociales a partir de las cuales es posible avanzar hacia el interconocimiento y la intertematicidad.⁴⁸

Como advierte Boaventura de Sousa Santos, los movimientos sociales promueven una acción transformadora y los conocimientos no científicos a través

brasileiros" (2004), consultado en agosto 28, 2024, https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel47/PauloMartins_AlleneLage.pdf.

⁴⁷ Lia Pinheiro Barbosa, "Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos", en *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, coordinadoras Mercela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013), <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/418>.

⁴⁸ Júlia Figueredo Benzaquen, "Universidade dos movimentos sociais : Apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais" (tesis de doctorado, 2012), 4, <http://hdl.handle.net/10316/18904>.

de los colectivos sociales, de las organizaciones de base y los procesos de resistencia. De modo que los movimientos sociales contienen un potencial emancipador para la transformación del sistema educativo por medio de las acciones colectivas, la reinención de lo comunitario, las apuestas por la autonomía, la formación de una conciencia política, el reconocimiento y la reivindicación de los derechos. En esta línea, Santos propone “la ecología de los saberes, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas, que se basan en la idea del encuentro mutuo y el diálogo recíproco”.⁴⁹

Para evitar imágenes idealizadas o descontextualizadas, es necesario señalar que los movimientos sociales como los de los derechos de las mujeres, en contra de las violencias de género (“Ni una menos” en Argentina), los Trabajadores Sin Tierra en Brasil, el movimiento zapatista en México, los movimientos por una libre expresión sexual u otros, no están basados en sistemas de razones “ideales”, universales y necesariamente compartidos, sino que se movilizan en torno a situaciones concretas y contingentes que no tienen por qué servir de criterio para ratificar una tendencia o glorificar una apuesta teórica ajena a críticas. Son asociaciones interesadas, sus afinidades no son totales ni transparentes, sino parciales y turbias.⁵⁰ De modo que no se pueden considerar de manera romántica o idealizada, ya que dentro de los mismos movimientos se pueden reproducir prácticas o violencias que no logran escapar de la matriz de dominación.

Conclusión

En este escrito se evidenció que las prácticas pedagógicas que se gestan en el marco de los movimientos sociales se mueven en contextos múltiples y complejos, se intersectan con conceptos como resistencias, movimientos populares, y buscan la construcción de proyectos educativos alternativos. Así, se revela un avance importante frente a la forma de conceptualizar las pedagogías, más allá de un saber disciplinar, reconociendo la presencia de otros saberes que, precisamente, no se gestan en la escuela; por tanto, no se sustentan en una comprensión

⁴⁹ Boaventura de Sousa Santos, “Las ecologías de saberes”, en *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, comp. María Paula Meneses et al. (CLACSO, 2018), 1: 346, https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15245/1/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf.

⁵⁰ María Juliana Flórez y María Carolina Olarte, “Políticas de lo turbio. Prácticas de investigación feministas”, en Carlos Arturo López, *Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos desde las ciencias sociales en el oficio* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2020): 15-57.

unívoca de la razón que genera exclusión y opresión, sino que se aventura a pensar el acto educativo desde su “domicilio existencial” —categoría que despliega Rodolfo Kusch—, potenciando la lectura de la vida cotidiana y la problematización del presente y de lo porvenir.

El posicionamiento epistemológico y metodológico de las pedagogías situadas y descolonizadoras en el contexto latinoamericano nos invita a no someter, a no colonizar, a no odiar, y a reconocer la horizontalidad de los conocimientos humanos. Dando lugar a un saber prudente que implica un trabajo recíproco y colectivo de las diferentes ciencias a partir del reconocimiento de la diversidad epistémica del mundo, de las prácticas y experiencias sociales. Según este planteamiento, las instituciones que se ocupan de procesos de formación y de la producción de conocimiento deben avanzar hacia un saber plural y horizontal, para asumir la tarea de consolidar pedagogías desde la base de diversas experiencias sociales y comunitarias, posicionando una praxis educativa en contextos de alteridad, para poner en cuestión el predominio de formas de dominación heteropatriarcal, colonial, racista y clasista.

De allí la relevancia de las discusiones que emprendimos en torno al rol de las prácticas educativas que surgen desde los movimientos sociales, prácticas que propenden por la justicia cognitiva, la interculturalidad, la pluralidad de saberes para democratizar el conocimiento, reconociendo la existencia de grupos sociales oprimidos que resisten, que luchan ante los sistemas de dominación e interpelan las problemáticas sociales, contribuyendo a la generación de una conciencia política.

Hemos mostrado la interrelación de las prácticas insurgentes de los movimientos sociales, algunos debates teóricos desde el pensamiento crítico latinoamericano, las formas en que se organizan para reexistir y el surgimiento de un proyecto intelectual y político. Así las cosas, las pedagogías sur-sur internalizan ese sur rebelde que se vincula a los movimientos sociales, que gestan rupturas epistemológicas y pensamientos alternativos para tensionar esas relaciones de poder eurocéntricas, y, a su vez, introducen nuevas interacciones y relaciones sociales, generando procesos de significación cultural y de construcción de identidad colectiva desde lo cotidiano.

El encuentro entre los movimientos sociales y los escenarios pedagógico-políticos muestra que es necesaria una reconsideración de las prácticas educativas y que las estructuras curriculares e institucionales de la escuela y de la universidad requieren de revisión y de transformaciones. Puesto que se deben incluir otros tipos de saberes, de propósitos, de metodologías, hay que dar lugar a diálogos y

tránsitos con los territorios, las comunidades, siempre considerando las necesidades de los sectores populares. En suma, es necesaria la pluralidad de saberes y la participación de diferentes actores sociales en la producción de conocimiento, para que no se limite a la racionalidad científica o la profesionalización, sino que entren en discusiones y negociaciones que faciliten la extensión e intervención en los territorios. Todo ello contribuye para resignificar el lugar de la escuela; implica repensar el escenario pedagógico, que, como se ha expuesto, requiere de una educación situada, en contexto y en vínculo permanente con las distintas experiencias sociales.

Bibliografía

- ALBÁN, Adolfo y José ROSERO. "Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia." *Nómadas*, núm. 45 (2016): 27-41, <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a2>.
- ARAUJO FERNANDES, Marina FERREIRA DE. "Las transformaciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra durante la Nueva República brasileña (1988-2016)". *Les Études du CERI* 275-276 (enero, 2025): 41-45.
- BARONNET, Bruno. "La educación zapatista como base de la autonomía en el Sureste mexicano". *Educação & Realidade* 40, núm. 3 (2015): 705-723, <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>.
- CARDONA HERNÁNDEZ, Leidy Carolina, y Carlos Mario FIGATIVA. "Afinidades problemáticas entre de(s)colonialidades y posthumanismos: Convergencias e inconmesurabilidad", *Perspectivas* 9, núm. 2 (diciembre, 2024): 45-66, <https://doi.org/10.20873.rpv9n2-20>.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago, Fernando CORONIL, Enrique DUSSEL, Arturo ESCOBAR, Edgardo LANDER, Francisco LÓPEZ SEGRERA, Walter MIGNOLO, Alejandro MORENO y Aníbal QUIJANO. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Editado por Edgardo Lander. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14087/1/lander.pdf>.
- CHIHU AMPARÁN, Aquiles. "Nuevos movimientos sociales e identidades en América Latina". *Iztapalapa*, núm. 47 (1999): 50-70, <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/389>.
- DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica* (Madrid: Trotta, 2007).
- DUSSEL, Enrique. *Política de la Liberación*. Volumen II, Madrid: Trotta, 2009.
- ESCOBAR, Arturo. "'Mundos y conocimientos de otro modo'. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano." *Tabula Rasa*, 1 de enero de 2003. <https://doi.org/10.25058/20112742.n01.03>.

- ESCOBAR, Arturo. “Más allá del Tercer Mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales contra la globalización”, en *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010: 57-93.
- ESCOBAR, Arturo. *Más allá del Tercer Mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, 2012, <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/download/98/99/69?inline=1>.
- FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- FIGUEREDO BENZAQUEN, Júlia. “Universidade dos movimentos sociais: Apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais”. Tesis de doctorado, 2012, <http://hdl.handle.net/10316/18904>.
- GENTILI, Pablo. “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado el destino de la educación en las mayorías”, en *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en la educación*, coordinador Pablo Gentili, 339376. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004, <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Pedagogía-de-la-exclusión-Gentili.pdf>.
- GUARÍN JURADO, Germán. *Desafíos filosóficos para pensar la diversidad: alteridad y pluralidad*. Manizales: Seminario de Doctorado Formación en Diversidad, 2020.
- GUARÍN JURADO, Germán. “Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina”, en *Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes, nuevos desafíos*, editado por Sara Victoria Alvarado, Eduardo Rueda y Gabriel Orozco, 27-38. CLACSO. CINDE - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Bioética. Universidad Simón Bolívar. ARNA-Action Research Network of the Americas. Centro de Estudios Avanzados en Niñez, 2017, https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171030020245/Las_ciencias_sociales_en_sus_desplazamientos.pdf.
- HADDAD, Sergio. “O Fórum Social Mundial como um espaço educador”. *Educação & Sociedade* 41 (2020): e233928. <https://doi.org/10.1590/ES.233928>.
- HERRERA CASILIMAS, Gloria Elena. “Panorama histórico, políticas y resistencias. Reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas”. Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, 2017.
- LEFEBVRE, Henri, *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- PINHEIRO BARBOSA, Lia. “Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos”, en *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, coordinadoras Mercela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/418>.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander: 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000.

- SANTOS, Boaventura DE SOUSA. *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta, 2019.
- SANTOS, Boaventura DE SOUSA. “Las ecologías de saberes”, en *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*. Vol. 1, compilado por María Paula Meneses, Joao Arriscado Nunes, Carlos Lema Añón y Nilma Lino Gomes, 229-266. CLACSO, 2018. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15245/1/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf.
- SANTOS, Boaventura DE SOUSA. *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, 2010, <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/12760>.
- TODONE, Virginia. “Introducción. Pedagogías del sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 12, núm. 13 (2018), <https://doi.org/10.24215/23468866e038>.
- WALSH, Catherine, “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, *Nómadas* 26 (2007): 102-113, <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales>.
- ZEMELMAN, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1996.
- ZEMELMAN, Hugo. “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. *Espacio Abierto* 30, núm. 3 (2021): 234-244, <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>.
- ZIBECHI, Raúl. *Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos*. CLACSO, 2003, <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14067>.
- ZIBECHI, Raúl. *Movimientos sociales en América Latina. El «otro mundo» en movimiento*. (Bogotá: Desde Abajo, 2017).

Leidy Carolina Cardona Hernández

Es licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Especialista en Educación y en Epistemologías del Sur por la CLACSO. Magíster en Desarrollo Regional y Planificación del Territorio. Doctora en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Forma parte del grupo de investigación en Estudios Regionales. Coinvestigadora e investigadora principal de proyectos sobre educación, mujeres, cultura y resistencias. Docente e investigadora del Programa Trabajo Social de la Universidad del Quindío.

Carlos Mario Fisgativa

Es profesional en filosofía de la Universidad del Quindío, magíster en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, doctor en filosofía de la Universidad de

Buenos Aires. Actualmente es docente e investigador del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío (Colombia), dirige la revista *Disertaciones* e investiga en los grupos Marginalia y Politia de esta universidad en temas como las humanidades, las posthumanidades, la estética, la filosofía contemporánea francesa, la obra de Jacques Derrida y de Walter Benjamin.