

Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico-conceptual

Carlos Fernando Rojas Hurtátiz & Charol Saray Gualteros Bolaños

Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutor Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

Bogotá

28 de Noviembre de 2018

AMÉRICA [LATINA] NO PUEDE ANCLARSE EN LO REGIONAL, EN LO FOLCLÓRICO, EN LA TRADICIÓN MÍTICA. ESO SERÍA UN ASPECTO DE SU DESARROLLO INTELECTUAL Y ARTÍSTICO PERO NO PUEDE DECIDIR SU DESTINO Y SU HISTORIA SOBRE ESTAS FORMAS INFERIORES DE SU DESARROLLO. AMÉRICA DEBE SUPERAR EL COMPLEJO DE SU INFANTILISMO ESPIRITUAL. DE OTRA MANERA NOS QUEDARÍAMOS EN LA EDAD DE LA RANA Y LA LAGUNA, EN TANTO QUE LA TÉCNICA CIENTÍFICA HA FIJADO ESTRELLAS EN EL ESPACIO CÓSMICO.


NINGÚN PUEBLO, NI NINGÚN CONTINENTE VIEJO O NUEVO PUEDE ELEGIR SU DESTINO POR SEPARADO. LA MÁS LEVE ONDA DEL MAR DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA AGITA CON SU MOVIMIENTO EL PORVENIR DE LOS PUEBLOS, Y DECIDE SU SUERTE O SU DESGRACIA.

UNA CULTURA SOLITARIA, DESVINCULADA DE LOS INTERESES UNIVERSALES, ES IMPOSIBLE CONCEBIR. NADIE PUEDE EVADIRSE NI ELUDIR EL PAPEL QUE REPRESENTA EN EL MUNDO MODERNO.

TODO SE RELACIONA DE UNA MANERA PROFUNDA EN ESTA ÉPOCA EN QUE EL SIMPLE HOMBRE ENCARNA UNA MISIÓN EN LA HISTORIA: SU ACCIÓN O SU INDIFERENCIA IMPLICAN UNA CONDUCTA DE INMENSAS RESPONSABILIDADES ÉTICAS, Y AL ACEPTARLA O NEGARLA, SE SALVA O SE CONDENA.

YA NO PODEMOS ACEPTAR COMO SENTIDO MORAL DE LA EXISTENCIA, AQUEL PENSAMIENTO AGONISTA DE KIERKEGAARD: “*SEA COMO SEA EL MUNDO, YO ME QUEDO CON UNA NATURALIDAD ORIGINAL QUE NO PIENSO CAMBIAR EN ARAS DEL BIENESTAR DEL MUNDO*”.

*PRIMER MANIFIESTO NADAÍSTA
GONZALO ARANGO
1958*

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small> | <i>FORMATO</i> | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 6 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico-conceptual |
| Autores | Rojas Hurtátiz, Carlos Fernando; Gualteros Bolaños, Charol Saray. |
| Director | Noguera Ramírez, Carlos Ernesto. |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 104 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. |
| Palabras Claves | PEDAGOGÍA; LATINOAMÉRICA; CRÍTICA; EDUCACIÓN POPULAR; FILOSOFÍA CRÍTICA; CIENCIAS SOCIALES CRÍTICAS; PEDAGOGÍAS CRÍTICAS; PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS, ALTERIDAD; EMANCIPACIÓN; LIBERACIÓN; TRADICIONES PEDAGÓGICAS. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>El trabajo de grado busca identificar autores, teorías y conceptos principales de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas, partiendo del supuesto de un posible cuarto paradigma pedagógico, según lo planteado por Mejía (2011). El primer capítulo corresponde a los autores y sus principales aportes, el segundo delimita tres principales teorías, la Filosofía Crítica Latinoamericana, las Ciencias Sociales Latinoamericanas y la Educación Popular que a su vez reúne múltiples experiencias de Pedagogías Críticas. El tercer capítulo desarrolla los conceptos</p> |

principales, véase Alteridad, Emancipación y Liberación, entre otros. Por último se exponen unas disertaciones finales que permiten entablar diálogos con las tradiciones pedagógicas modernas anglosajona, francófona y germánica, delimitadas por Noguera (2012); además de pensar lo pedagógico de estas perspectivas educativas y esbozar la construcción de un mapa en el que se incluyan los desarrollos teóricos educativos de América Latina.

3. Fuentes

Cabaluze, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Quimantú.

Maldonado, M. (2008) *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mejía, M. (2011) *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz, Bolivia: Editorial Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Ministerio de Educación.

Noguera, C. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Pinto, R. (2008) *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2014) *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Perú: Editorial Derrama Magisterial.

Puiggrós, A. (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (2016) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.

Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H., & Rigal, L. (2015) Pedagogías críticas en América Latina – Experiencias alternativas de Educación Popular. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

4. Contenidos

El presente trabajo es un primer esbozo y una mirada general a los reconocidos como principales autores, al mismo tiempo, se abarcan las teorías y se construyen algunos conceptos que conforman el entramado de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

El primer capítulo retoma aquellos textos y autores que permiten trazar el campo de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas. En este sentido, se trabajan algunas obras de Marco Raúl Mejía, Adriana Puiggrós, Fabian Cabaluz, Rolando Pinto, Miguel Ángel Maldonado y una última desarrollada por Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal. Retomados por los criterios de pertinencia de su contenido y la frecuencia con que son nombrados en el campo de la pedagogía crítica, la educación popular y los adelantos del continente sur americano en educación.

En el segundo capítulo se expone -a manera de referencias generales- y desde la lectura de los trabajos de los autores antes mencionados, las principales influencias teóricas que confluyen en las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas, es preciso mostrar las siguientes:

Filosofía Crítica Latinoamericana.

En un primer momento se presentan los nombrados por Pinto (2014) como filósofos críticos latinoamericanos procedentes de Argentina, Brasil y Chile.

Para el segundo intervalo aparecen los desarrollos de las Teorías de la Dependencia; en tercer lugar, se sitúan los aportes del Marxismo en Latinoamérica. Un cuarto y último punto permite localizar las esferas referentes a la Filosofía de la liberación.

Ciencias Sociales Latinoamericanas.

Los aportes aquí esbozados discuten brevemente con los desarrollos de algunos teóricos del continente, se encuentran: adelantos de la Sociología Crítica Latinoamericana con base al trabajo de Orlando Fals Borda, los cuales edifican una ciencia al servicio del pueblo. Conjuntamente, Edgardo Lander y Hugo Zemelman exponen una teoría capaz de superar las barreras impuestas por el capitalismo. Por otro lado, se discute sobre la influencia de la Teología de la liberación y la Epistemología Crítica Emancipadora que contienen, por un lado, los postulados de Leonard Boff y por otro la postura de Boaventura de Sousa Santos de una Sociología de las ausencias y las emergencias. Asimismo, se retoman los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad y se acompañan con una lectura de las Teorías de la Reproducción.

Educación Popular y Pedagogías Críticas

En este apartado se presentan las formas en que se ha dado la Educación Popular a través de instituciones estatales y sociales y se exhiben representaciones de la pedagogía en los territorios de América Latina. En esa medida, se obtienen: la Pedagogía de la liberación; las Pedagogías decoloniales; las Pedagogías de la tierra y Ecopedagogías; las Pedagogías Populares y sus experiencias alternativas de educación como Radio Sutatenza, sin olvidar poner a la vista las enunciaciones y avances teóricos de diferentes movimientos y redes colectivas de maestros en América Latina; para concluir con los enunciados referentes a la Geopedagogía y la Pedagogía de lo Cotidiano.

Como es posible leer, las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas convergen en diversas teorías y prácticas que posibilitan su acción. En esa ruta, se habla de una pluralidad y no de una singularidad, tratándose de varias construcciones que se encuentran a discutir lo educativo y lo pedagógico alrededor de una pregunta por la identidad latinoamericana.

Bajo esta consideración se agrupan tres conceptos principales que contienen preocupaciones de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas: El primer concepto remite a la *Alteridad* como el momento de reconocimiento del “Otro” y lo “otro”. El segundo concepto enuncia la *Emancipación*, y permite ver el horizonte histórico, político y educativo de aquellos sujetos “otros” pertenecientes a la realidad latinoamericana. El tercer concepto posibilita comprender la *Liberación* como proyecto alternativo dirigido por los oprimidos. Lo anterior converge en un bosquejo de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas permitiendo organizarlas.

Finalizamos el trabajo con unas disertaciones finales alrededor de una posible cuarta tradición de la pedagogía (la tradición crítica latinoamericana), abriendo la discusión sobre la construcción de un corpus teórico que permita estudiar profundamente los diferentes desarrollos educativos visibles en la región.

5. Metodología

Para la construcción del trabajo se adoptó la herramienta de análisis documental. En palabras de Castillo (2005) realizar un análisis documental consiste en una mixtura de operaciones enfocadas a figurar documentos y sus contenidos bajo formas diferentes de sus originales, para facilitar su recuperación posterior e identificarlos. Busca ser un canal de comunicación entre los documentos originales y el lector. Se realiza por medio de una operación intelectual, debido a que el investigador hace un proceso de interpretación y análisis de los documentos que debe sintetizar. Este método tiene tres procesos principales: comunicación, la cual permite rescatar la información para difundirla; transformación, reestructura la información del documento primario para convertirlo en documento secundario de más fácil acceso y difusión y análisis y síntesis: según la información recopilada, se procede a realizar una interpretación cuya finalidad remite a la presentación de un documento que simplifica y resume la literatura abordada.

La finalidad del análisis documental es la creación de textos secundarios que permitan mayor acceso a los documentos previos y convertirlos en herramientas de trabajo. Asimismo, este proceso exige la reorganización de los datos y presenta de forma esquematizada un documento de síntesis.

6. Conclusiones

Las tradiciones pedagógicas modernas son una elaboración teórica esbozada por Noguera (2012), estas permiten elaborar un mapa general de análisis de conceptos y problemáticas en la pluralidad del campo del saber pedagógico. (Noguera, 2012).

Tras el análisis encontramos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podrían constituir una tradición Pedagógica naciente y en proceso de construcción. La característica común de esta visión de la pedagogía centra su problema en la opresión y dominación del pueblo, aquí entran los

sujetos oprimidos y subalternizados: los pobres, las mujeres, los trabajadores, las comunidades LGTBI, los indígenas, los campesinos, los afrodescendientes y en general las poblaciones marginales. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se consolidan posteriormente al problema de la Instrucción Pública, y se alimentan de las alternativas que en muchos casos se ven presentes en la Educación Popular. Su propósito principal es lograr la emancipación del pueblo oprimido. Se considera que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se pueden añadir al mapa realizado por Noguera (2012) sobre las tradiciones pedagógicas, pues según la pesquisa presentan las condiciones necesarias. En primer lugar, han surgido como respuesta a prácticas sociales y ambientes políticos comunes en la región. Movilizan la problemática del campo de la pedagogía y se constituyen mediante conceptos que, si bien en primera instancia no son propios de la pedagogía, se han hecho relevantes para pensar el fenómeno educativo en Latinoamérica. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas beben de los aportes de las tres tradiciones pedagógicas antes marcadas, y discuten además con los planteamientos de la Teoría Crítica, la filosofía de la liberación, la colonialidad, la teología de la liberación, la sociología crítica, las teorías de la dependencia, las teorías de la reproducción, la investigación acción participativa, el marxismo, entre otras influencias, delimitando así un entramado como expresa Cabaluz (2015) que permite comprender la educación, como un fenómeno de transformación.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Rojas Hurtátiz, Carlos Fernando; Gualteros Bolaños, Charol Saray. |
| Revisado por: | Noguera Ramírez, Carlos Ernesto |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 24 | 10 | 2018 |
|--|----|----|------|

Tabla de Contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Metodología | 5 |
| Capítulo 1 1. Principales Autores de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas | 14 |
| 1.1. Pensamiento Educativo y Pedagógico Latinoamericano | 14 |
| Marco Raúl Mejía | 14 |
| 1.2. Discursos pedagógicos latinoamericanos | 16 |
| Adriana Puiggrós | 16 |
| 1.2.1. Nacionalismo Popular | 18 |
| 1.2.2. Marxismo | 18 |
| 1.2.3. Procesos Educativos Latinoamericanos | 19 |
| 1.3. Currículo Crítico en América Latina | 19 |
| Rolando Pinto..... | 19 |
| 1.4. La praxis latinoamericana | 22 |
| Miguel Ángel Maldonado | 22 |
| 1.5. Experiencias alternativas de Educación Popular | 25 |
| Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal | 25 |
| 1.6. Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Filosofía de la Liberación | 28 |
| Fabian Cabaluz..... | 28 |
| Capítulo 2 2. Influencias Teóricas de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas | 31 |
| 2.1. Organización de las Teorías que confluyen en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas | 34 |
| 2.1.1. Filosofía Crítica Latinoamericana..... | 35 |
| 2.1.1.1. Filósofos Críticos Argentinos | 36 |
| 2.1.1.2. Filósofos Críticos Brasileños | 36 |
| 2.1.1.3. Filósofos Críticos Chilenos..... | 37 |
| 2.1.1.4. Filosofía de la liberación, modernidad y teorías de la dependencia | 38 |
| 2.1.1.5. Marxismo en Latinoamérica | 39 |
| 2.1.1.6. Concepto de Trabajo Vivo | 40 |
| 2.1.2. Ciencias Sociales Latinoamericanas | 41 |
| 2.1.2.1. Investigación Acción Participativa | 42 |
| 2.1.2.2. Teología de la liberación..... | 43 |
| 2.1.2.3. Epistemología Crítica Emancipadora | 44 |
| 2.1.2.4. Aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad | 46 |
| 2.1.2.5. Aportes de las Teorías de la Reproducción..... | 47 |
| 2.1.3. Educación Popular y Pedagogías Críticas..... | 51 |
| 2.1.3.1. Educación Popular | 51 |
| 2.1.3.1.1. Instituciones estatales en la Educación Popular..... | 54 |
| 2.1.3.1.2. La comunidad y lo comunitario | 54 |
| 2.1.3.1.3. Concepto de Comunidad de vida | 56 |
| 2.1.3.2. Pedagogías Críticas | 56 |
| 2.1.3.2.1. Pedagogía de la liberación | 56 |
| 2.1.3.2.2. Pedagogías decoloniales | 57 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.3.2.3. Comunidades-otras y Pedagogías de la Tierra..... | 58 |
| 2.1.3.2.4. Pedagogías Populares..... | 60 |
| 2.1.3.2.4.1. Radio Sutatenza | 60 |
| 2.1.3.2.4.2. Visiones de la Pedagogía en Latinoamérica | 60 |
| 2.1.3.2.4.3. Movimiento Pedagógico Colombiano | 61 |
| 2.1.3.2.4.3.1. Grupo Federici..... | 63 |
| 2.1.3.2.4.3.2. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) | 63 |
| 2.1.3.2.4.3.3. El Campo Intelectual de la Educación | 64 |
| 2.1.3.2.4.3.4. La Expedición Pedagógica | 65 |
| 2.1.3.2.5. Geopedagogía | 65 |
| 2.1.3.2.6. La Pedagogía de lo Cotidiano | 66 |
| Capítulo 3 3. Conceptos principales de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas | 68 |
| 3.1. Alteridad | 68 |
| 3.1.1. Alteridad, feminismo y pedagogía | 72 |
| 3.1.2. Alteridad, política y cultura popular | 73 |
| 3.1.3. Alteridad, religión y desescolarización..... | 75 |
| 3.2. Emancipación..... | 76 |
| a) Nivel histórico: | 76 |
| b) Nivel Político: | 78 |
| c) Nivel educativo: | 80 |
| 3.3. Liberación | 82 |
| a) Nivel político: | 83 |
| b) Nivel educativo: | 84 |
| c) Nivel cognoscitivo: | 85 |
| 3.4. Concienciación..... | 86 |
| 3.5. Negociación intercultural..... | 89 |
| 4. Disertaciones finales | 93 |
| 4.1. Tradiciones Pedagógicas Modernas y Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 93 |
| 4.2. Lo pedagógico en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas | 98 |
| Lista de referencias | 104 |
| Anexos | 107 |
| Anexo 1. Entrevista Marco Raúl Mejía | 107 |
| Anexo 2. Mapa mental estructura general trabajo de grado | 127 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Ficha rastreo documental..... | 6 |
| Tabla 2. Tematización concepto de Alteridad..... | 8 |
| Tabla 3. Ejemplo de RAE..... | 10 |
| Tabla 4. Teorías de la reproducción..... | 48 |

Lista de figuras

- Figura 1. Concepto de Conciencia en Freire, libro “Cambio”. Elaboración propia. 88
- Figura 1. Mapa mental pedagogías críticas latinoamericanas. Elaboración propia. 127

Introducción

Reflexionar sobre la educación y sus desarrollos epistémicos a través de la pedagogía nos ha permitido acercarnos a los conceptos esbozados en lo que denominó Zuluaga (1989) “Horizonte Conceptual de la Pedagogía”¹. La historicidad del discurso pedagógico como parte fundamental en nuestra formación nos llevó a preguntarnos sobre el significado de la educación en la actualidad. Bajo esa óptica pudimos percibir que dicho significado se encontraba marcado notablemente por el adjetivo “crítico”. En la academia y específicamente en la universidad en la que nos encontramos adscritos, educación y crítica parecían “caras de la misma moneda”. Desde los primeros pasos en las aulas, se nos inculcaba la “crítica”. Parece que hoy la “crítica” es una forma de vida, un elemento que deben presentar y tener en sí cada uno de los sujetos que reciben una formación.

Por otro lado, notábamos que las discusiones alrededor de la pedagogía tanto en los salones de clase como fuera de ella (movimientos y marchas estudiantiles) siempre se acompañaban de esta nueva forma de vida: “la crítica”. Por ende, en las primeras lecturas que realizamos de los autores de antaño o tradicionales de la pedagogía, cuestionábamos si su trabajo se podía adherir a esa gran importancia que hoy tenía la “crítica”. Al mismo tiempo y bajo las preguntas iniciales de Zuluaga (1989) y demás miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, nos preocupaba pensar en “lo propio” de la pedagogía (Conceptos, tradiciones y autores). En esa vía, la delimitación de Noguera (2012) mediante las “Tradiciones pedagógicas modernas”: francófona, germánica y anglosajona; nos condujo al debate de “la pedagogía o las pedagogías críticas”, dando lugar al interrogante por los desarrollos de estas tendencias y su ubicación en el mapa de las tradiciones.

Así pues, comenzamos a indagar en el tema y en nuestro grupo de trabajo del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros encontramos dos momentos iniciales de abordaje: las obras de Giroux, Apple y McLaren y el trabajo de Paulo Freire, el cual nos condujo a indagar sobre la exclusividad del autor brasileño en el marco de la pedagogía. En consecuencia, buscamos y

¹ Zuluaga (1989) delimita algunos conceptos como enseñanza, formación, instrucción, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el presente trabajo no pretendemos analizarlos, sólo son punto de partida en nuestra formación pedagógica.

encontramos autores y problematizaciones más allá del gran aporte del teórico de la “Pedagogía del oprimido”. Desde este punto, se hizo visible para nosotros pensar en una pedagogía latinoamericana que recogiera, discutiera y planteara las voces de Simón Rodríguez, José Martí, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, entre otros; en términos que permitieran diferenciar su obra entre la didáctica y la pedagogía.

De entrada, encontramos la siguiente limitación: en nuestra búsqueda no hallamos muchos textos que facultaran una mirada panorámica de lo denominado “pedagogía latinoamericana”. La investigación arrojó que la pedagogía cuando se pensaba en América Latina se acompañaba con una disputa por lo “crítico”. El resultado nos delimitó el camino a trasegar, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. El presente trabajo es un primer esbozo por dar una mirada general que aborde los principales autores, teorías y conceptos que conforman el entramado de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

El primer capítulo lo emprendemos con la intención de retomar aquellos textos y autores que permitirían trazar el campo de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas. En este sentido, tomamos obras específicas de Marco Raúl Mejía, Adriana Puiggrós, Fabian Cabaluz, Rolando Pinto, Miguel Ángel Maldonado y una última desarrollada por Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal. Para el presente apartado, recogemos y sintetizamos lo que a nuestro criterio es fundamental para leer sus textos desde y con las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

En el segundo capítulo exponemos -a manera de referencias generales- y desde la lectura de los trabajos de los autores antes mencionados, las principales influencias teóricas que confluyen en las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas, encontramos:

Filosofía Crítica Latinoamericana.

En un primer momento presentamos a los nombrados por Pinto (2014) como filósofos críticos latinoamericanos: Rodolfo Kusch, Arturo Roig y Enrique Dussel desde Argentina. Dermeval Saviani, Ernaní María Fiori y Moacir Gadotti de Brasil y por último Jorge Millas, Humberto Gianini y Carlos Ruiz Schneider de Chile.

Para el segundo momento exponemos los desarrollos de las Teorías de la Dependencia, divididas en: los aportes de una primera generación caracterizada por André Gunder Frank,

Theodonio Dos Santos, Orlando Caputto y Roberto Pizzaro y una segunda generación identificada con los trabajos de Enrique Cardozo y Enzo Faletto.

Un tercer momento se sitúa bajo los aportes del Marxismo en Latinoamérica, los cuales nos brindan una lectura del problema del trabajo y la sociedad de clases. Los autores aquí abordados son Moacir Gadotti y Peter McLaren.

Una cuarta y última instancia que permite encontrar los puntos de convergencia entre la Filosofía de la liberación propuesta por Enrique Dussel y el desarrollo del concepto de Trabajo vivo, propuestos por István Mészáros y Ricardo Antunes.

Ciencias Sociales Latinoamericanas.

Los aportes aquí esbozados discuten brevemente con los desarrollos de Orlando Fals Borda, Walter Mignolo, Aldo Ferrer, Helio Jaguaribe, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, José Matos Mar y Hugo Zemelman. A su vez, esta división presenta una estructura interna:

En primer lugar, encontramos los desarrollos de la Sociología Crítica Latinoamericana. Con base al trabajo de Orlando Fals Borda se edifica una ciencia al servicio del pueblo. Conjuntamente, Edgardo Lander proponía un nuevo paradigma para las ciencias sociales en el cual el saber popular fuera el instrumento de liberación y resistencia del sujeto latinoamericano. Así mismo, Hugo Zemelman exponía una teoría capaz de superar las barreras impuestas por el capitalismo.

En segundo lugar, se discute sobre la Teología de la liberación propuesta principalmente por Leonardo Boff, apostando por la concepción de una sociedad que reconozca a los oprimidos de Latinoamérica.

En tercer lugar, la Epistemología Crítica Emancipadora recoge la postura de Boaventura de Sousa Santos de una Sociología de las ausencias y las emergencias y busca reconciliar el saber científico occidental con el saber popular o del “sentido común”.

En cuarto lugar, se retoman los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad respecto a los conceptos de Colonialidad del poder y Geopolítica del conocimiento, propuestos por Aníbal Quijano y Walter Mignolo respectivamente.

Para finalizar esta sección se presentan los bosquejos trazados por las Teorías de la Reproducción y se exploran las contribuciones de Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron y Baudelot y Establet sobre las formas de reproducción de las clases sociales en la escuela.

Educación Popular y Pedagogías Críticas

En este apartado se presentarán las formas en que se ha dado la Educación Popular a través de instituciones estatales y sociales. Paralelamente se abordan los conceptos de comunidad, lo comunitario y comunidad de vida, finalizando con la exhibición de las formas en que se ha concebido la pedagogía en los territorios de América Latina. En esa medida, encontramos la Pedagogía de la liberación desarrollada por Paulo Freire; las Pedagogías decoloniales trabajadas por Catherine Walsh; las Pedagogías de la tierra y Ecopedagogías formuladas por Moacir Gadotti y Leonardo Boff; las Pedagogías Populares y sus experiencias alternativas de educación como Radio Sutatenza, sin olvidar poner a la vista las enunciaciones y desarrollos teóricos de diferentes movimientos y redes colectivas de maestros en América Latina y se concluye con los enunciados referentes a la Geopedagogía y la Pedagogía de lo Cotidiano.

Como es posible leer, las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas convergen en diversas teorías y prácticas que posibilitan su acción. En esa ruta, se habla de una pluralidad y no una singularidad, pues se trata de varias construcciones que se encuentran a discutir lo educativo y pedagógico alrededor de una pregunta por la identidad latinoamericana.

Nuestro trabajo quiso realizar una lectura de identificación y demarcación de conceptos principales, pues a nuestro modo de ver y pensando en las tradiciones pedagógicas modernas, los conceptos posibilitan establecer un mapa de la pluralidad del campo pedagógico y abrir un orden de discusión. Bajo esta consideración desarrollamos tres conceptos que agrupan las principales preocupaciones de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas. El primer concepto presentado es el de *Alteridad* como el momento de reconocimiento del “Otro” y lo “otro”, dadas las condiciones de dominación y opresión presentes en los pueblos de América Latina. El segundo concepto se demarca como *Emancipación*, y permite ver el horizonte histórico, político y educativo de aquellos sujetos “otros” -los latinoamericanos-, constructores de una nueva realidad. El tercer concepto se recoge bajo el término de *Liberación* como un proyecto alternativo propuesto por los oprimidos que se movilizan para concebir un mundo más humano y equitativo, un mundo más allá del capitalismo y la desigualdad. Es preciso anotar que los conceptos se encuentran en ocasiones desarrollados o usados en los autores que abordamos. En esa medida el producto de nuestro análisis resulta en un esquema que permite organizar las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas bajo esos tres conceptos.

Finalizamos nuestro aporte con unas disertaciones finales sobre el reconocimiento de las denominadas Pedagogías Críticas Latinoamericanas y las Pedagogías Críticas, en general, como una posible cuarta tradición de la pedagogía; reiterando la afirmación los autores que estudiamos, se trata de una tradición en construcción y alimentación continua, que, a su vez, se nutre de los desarrollos de las anteriores tradiciones propuestas en la pedagogía.

Metodología

Para la construcción de nuestro trabajo optamos por el uso de la herramienta de análisis documental. En palabras de Castillo (2005) realizar un análisis documental consiste en una mixtura de operaciones enfocadas a figurar documentos y sus contenidos bajo formas diferentes de sus originales, para facilitar su recuperación posterior e identificarlos. Busca ser un canal de comunicación entre los documentos originales y el lector. Se realiza por medio de una operación intelectual, debido a que el investigador hace un proceso de interpretación y análisis de los documentos que debe sintetizar. Este método tiene tres procesos principales:

1. Comunicación: permite rescatar la información para difundirla.
2. Transformación: reestructura la información del documento primario para convertirlo en documento secundario de más fácil acceso y difusión.
3. Análisis y síntesis: según la información recopilada, se procede a realizar una interpretación cuya finalidad remite a la presentación de un documento que simplifica y resume la literatura abordada.

La finalidad del análisis documental es la creación de textos secundarios que permitan mayor acceso a los documentos previos y convertirlos en herramientas de trabajo. Asimismo, este proceso exige la reorganización de los datos, presenta de forma esquematizada el documento, *“reduce los datos descriptivos físicos y de contenido en un esquema inequívoco”* (Castillo, 2005, p. 2)

Los productos del análisis documental son las bases de datos documentales, a partir de estas se puede generar productos de análisis, como boletines de resúmenes entre otros. El análisis documental está constituido por varios ordenamientos fundamentales, para nuestro trabajo retomamos y establecemos los siguientes criterios:

Descripción física: se trata de la identificación del texto, la descripción de su tipo, origen, permite localizar la fuente de publicación del texto. Construimos la siguiente matriz apoyándonos en lo postulado por Hincapié (2012) respecto al rastreo documental, por consiguiente, nos permitimos organizar y esquematizar los documentos abordados.

Tabla 1. Ficha rastreo documental.

| Nº | Institución | Catálogo/ Base de datos | Criterio de búsqueda | Bibliografía | Biblioteca | Colección Ubicación/Sala | Signatura | Tipo de publicación | Año |
|----|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|--|------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|------|
| 1 | Universidad Pedagógica Nacional | Catálogo KOHA | Pedagogía Latinoamericana | La pedagógica latinoamericana. Enrique Dussel. Editorial Nueva América. | Biblioteca Central | Col. Gral. Bib. Central | 174.9 / D877p | Libros | 1980 |
| 2 | Universidad Pedagógica Nacional | Catálogo KOHA | Pedagogía Latinoamericana | Temas de pedagogía Latinoamericana. Rodríguez Albarracín Eudoro; González Álvarez Luis José. Colección Antología. Editorial el Buho. | Biblioteca Central | Col. Gral. Bib. Central | 6111 | Documentos | 1985 |
| 3 | Universidad Pedagógica Nacional | Catálogo KOHA | Pedagogías críticas | Sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas. Piedad Ortega. Universidad Pedagógica Nacional | Centro de Memoria Viva | Col. Gral. CIUP | CIUP - DPG - 030 - 07 | Documentos | 2007 |

Los criterios de búsqueda y selección del material iniciaron con el uso de los términos “pedagogía latinoamericana” avanzaron hacia el uso de “pedagogías críticas” y concluyeron en dos criterios finales que constituyeron nuestras lecturas principales, al respecto “pedagogías críticas latinoamericanas” y “pedagogías críticas en América Latina”.

Retomamos los dos últimos, debido a que nuestra elaboración quería centrar su desarrollo en autores y textos que escribieran en Latinoamérica y fuesen originarios de allí. Seleccionamos los textos bajo la condición de que fuesen libros, los cuales, a su vez, tuvieran una mirada

panorámica y general que nos permitiera “adentrarnos” en aquello denominado “pedagogías críticas latinoamericanas”.

Según la lectura preliminar y posterior, abordamos y definimos el criterio de “pedagogías” en plural debido a que las construcciones sobre la reflexión en educación de la región se encuentran en construcción y alimentación continua. Paralelamente no pueden ser cerradas, pues se distancian de un saber terminado. Como afirman Suarez et al (2015):

En el marco de una democracia sustantiva, popular, radicalizada, en permanente conformación y disputa; y en una amalgama de culturas, que no subalterniza los saberes populares ni coloniza su memoria histórica, sus discursos y sus prácticas. Una democracia que potencie la participación y organización colectiva y supere las desigualdades socioeconómicas, que reconozca y acepte diversidades y diferencias no jerarquizadas. (p. 11)

Pedagogías en el sentido de una “resistencia” desde acá, que reconocen la teoría y la práctica como parte de la misma relación ontológica, la praxis.

Análisis de contenidos: esta sección busca formar representaciones del texto tratado. Se divide en:

- a) **Construcción de índices y conceptos:** permiten identificar e hilar la información. Incluye la descripción y figuración del texto mediante conceptos pertinentes con el propósito de recuperar la información. Existen dos formas de realizar este ejercicio:
Palabras clave: son conceptos designados que abarcan la mayor parte de la información consignada en el texto primario. Se obtienen mediante: extracción/derivación o por asignación. La primera refiere a los conceptos que se derivan directamente del texto primario y la segunda a una construcción por parte del analista, estos conceptos no se encuentran presentes en el texto, pero hacen alusión a él. Además, se puede hacer una indización orientada por los documentos, en la que se construyen conceptos con la previa indización de los textos, por medio de las categorías más frecuentes en estos.

Conceptos: son términos organizados mediante fórmulas que se homologan en una unidad semántica. Es decir, buscan romper con las derivaciones que pueda tener un concepto en un documento.

En el mismo sentido, retomamos la “lectura temática” propuesta por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, herramienta que permite recoger los principales elementos de esta primera fase del análisis documental. Ejemplificamos mediante una de las fichas realizadas:

Tabla 2. Tematización concepto de Alteridad.

| Mejía, M. (2011) Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular). Editorial Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia. | | | | |
|---|-----------------|---------------------------|--|---|
| No. | CONCEPTO | PALABRA CLAVE | TEXTO | OBSERVACIONES |
| 1 | Alteridad | Alteridad, subjetividades | "[...] la existencia de grupos originarios, afros, mujeres y minorías sociales y sexuales que en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euro-norteamericana. Desde esas subjetividades se plantean preguntas a lo universal para dar forma a historias y epistemes por donde emerge lo otro no eurocéntrico como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad." (p. 88) | La alteridad se reconoce en el otro fuera de Europa, así pues, se habla del otro latinoamericano, asiático y africano, dichas subjetividades problematizan el poder imperante hasta la época. |
| 2 | Alteridad | Otro, episteme | "El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme [europea - racionalista], le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico." (p. 30) | La alteridad, aquí presentada como el lugar de "lo otro" se identifica con una episteme de orden práctico en donde la forma de producir conocimiento se da más allá del racionalismo europeo. |

| | | | | |
|---|-----------|------------------|---|---|
| 3 | Alteridad | Otro, saber | "[...] este proyecto cultural e intelectual desde acá intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento, científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad. Por ello, en este desarrollo está la búsqueda por plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo y se hace la pregunta por el estatus de la práctica y los contextos." (p. 32) | La alteridad recoge una apuesta epistemológica latinoamericana, en la cual la separación teoría y práctica no presenta el problema europeo dual. Por otro lado, también se reconoce que el saber de la región se ve como "lo otro" pues carece de la legitimidad del método científico europeo. |
| 4 | Alteridad | Otro, modernidad | "Estas posiciones [del pensamiento crítico educativo latinoamericano] leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde allí, hegemonizando desde sus concepciones, dando lugar a un sistema-mundo administrado desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad. Ésta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad y la escuela y la educación serán algunos de esos instrumentos." (p. 89) | La alteridad se origina posterior al descubrimiento de América, como lo otro encontrado, desde ese otro se funda la modernidad y se administra bajo sistemas educativos que propicien su desarrollo. |
| 5 | Alteridad | Otro, diferentes | "[...] a lo largo de los siglos XIX, XX y comienzos de éste, se han desarrollado propuestas críticas que han ido constituyendo una corriente de este pensamiento en el ámbito de la educación y las pedagogías. La tarea plantea construir propuestas pedagógicas, formas institucionales en las cuales se muestre que lo otro diferente a la propuesta del poder dominante es posible y viable | La alteridad encausa la educación como proyecto diferente al propuesto por la hegemonía capitalista, hacer visible lo otro permite proponer nuevas formas de educar. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | aquí como parte de una lucha que se da en la esfera de la cultura y ahora para construir esas otras globalizaciones diferentes a la capitalista y neoliberal." (p. 99) | |
|--|--|--|--|--|

b) Resumen: consiste en informar, recuperar, describir y decidir el uso y contenido del texto. Al unísono el resumen exhibe diversas formas de desarrollo, por ejemplo:

- Descripción sustancial: es la idea abreviada del contenido de un documento sin análisis. Existen los siguientes tipos:
 - Indicativo o descriptivo: señala el tipo de documento, los temas principales y cómo estos se desarrollan.
 - Informativo o analítico: se obtienen mayores detalles del texto, en general, se desarrolla un tema específico.
 - Selectivo: refleja apartados relevantes del texto a partir de unas categorías que determina el investigador.

Así mismo, se pueden realizar resúmenes de tipo mixto, indicativos e informativos.

Desde otro ángulo, es posible reconocer:

Resúmenes estructurados: se dan de forma generalizada en las revistas clínicas. Aparecen los propósitos, los métodos y los resultados con un lenguaje controlado.

Resúmenes de conclusiones: orienta al lector de forma general en los resultados finales. Se ubica al final de los artículos.

En el caso actual, retomamos el resumen de tipo mixto y agregamos conclusiones. En virtud de ello preferimos el uso del “Resumen Analítico en Educación” (RAE), para sintetizar y construir sobre la información seleccionada. Al respecto develamos la siguiente ficha:

Tabla 3. Ejemplo de RAE.

| 7. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Introducción de Libro |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título del documento | El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana |
| Autor(es) | Rolando Pinto Contreras |
| Director | |
| Publicación | 2008 |
| Unidad Patrocinante | Ediciones Universidad Católica de Chile |
| Palabras Claves | Currículum, pedagogía, pedagogía crítica, pedagogía crítica latinoamericana, educación, educación popular, escuela, sociedad, movimientos sociales. |

8. Descripción

El texto se propone realizar una mirada analítica y propositiva a las diferentes dinámicas presentes en el campo del currículum en América Latina, partiendo de su relación con la crítica y la pedagogía. Es así como se configura un discurso que trata de rescatar los desarrollos propios del continente latinoamericano, centrado en la distinción de su realidad, compuesta de diferentes luchas, impulsadas por movimientos sociales. De ahí que la teoría deba tener una estrecha relación con las prácticas presentes en el campo de lo social para integrarlas posteriormente en la escuela, con el fin de transformar esquemas de pensamiento y dominación que ha traído la racionalidad instrumental y el desarrollo del modelo económico propuesto por el capitalismo.

9. Fuentes

Lander, E. (2005) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO Libros. Buenos Aires, Argentina.

Da Silva, T. (1998) "Crítica de la crítica. Análisis de una genealogía foucaultiana de la escuela", en Revista DISCURSOS. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, págs. 141 - 142.

10. Contenidos

En vista de entrever un currículum de corte crítico en la educación latinoamericana Pinto (2008) se remonta a las propuestas que se han construido a partir de las ciencias sociales latinoamericanas, reconociendo estas como episteme del fenómeno educativo actual en los países de América Latina. Sin embargo, el autor presenta un panorama de la relación dialéctica entre los desarrollos "propios" de Latinoamérica y los establecidos en el mismo continente a través de la apropiación de propuestas teóricas edificadas desde Europa y Norteamérica. Así pues, trae a discusión un problema presente con los movimientos intelectuales de vanguardia caracterizados por los prefijos "post" (Postestructuralismo, postmodernismo, etc.) y "neo" (neomarxismo, neopositivismo, etc.) que centran su labor en una distancia con la tradición clásica. Dichos movimientos reconocen el valor de la Teoría Crítica como posibilidad de visualización de la realidad, pero como insuficiente para explicar lo que sucede en América Latina. Para Pinto (2008) los intelectuales que se enmarcan en estas esferas de pensamiento han trabajado de la mano con los organismos internacionales (ONU, FMI, UNESCO, CEPAL, BM) que sostienen la desigualdad social y económica, trayendo consigo problemas de orden estructural como: reformas estatales e injusticias que determinan la conducta de los

sujetos. De esta manera, se presenta como casi obligatoria una alternativa que recoja una “teoría crítica educativa” y una “práctica pedagógica crítica y emancipadora”.

Es por ello, que en busca de una “identidad epistemológica de América Latina” se hace fundamental recoger los planteamientos de CLACSO, sobre la colonialidad del saber. Sin embargo, la tarea también se funda mediante las propuestas de teóricos del currículo (Da Silva, T.) que ponen a la crítica en consideración.

Esta “invasión intelectual en América Latina” ha propiciado las siguientes consecuencias:

1. Problema con la modernidad – racionalidad instrumental: Crisis de la educación anunciada desde afuera y adoptada por los intelectuales de Latinoamérica generando una pérdida de identidad.
2. Intelectuales de una visión educativa crítica: consumidores de teorías ajenas, y menosprecio de su propio trabajo.
3. Intelectuales latinoamericanos: profesionales que cumplen su labor en las instituciones oficiales y que legitiman los desarrollos de los “post” y “neos”. Al respecto Pinto (2008) considera:

“Lo lamentable de esta actitud epistemológica es que vamos configurando una estrategia intelectual deslegitimadora de nuestra práctica educativa y del saber que vamos construyendo de acuerdo a lo que somos y a lo que aspiramos seguir siendo: latinoamericanos.” (p.20)

Pinto (2008) expone como propósito general de su libro un desarrollo científico propio, ubicando su labor en la revisión, en primer orden, del “Desarrollo histórico de la educación popular latinoamericana” ubicando sus componentes teóricos que funcionarían como una teoría crítica del currículo para América Latina. En segundo orden, una visión propia de la realidad histórica de orden contradictoria y completa de América Latina, rescatando la discusión entre lo que llama “el pensamiento epistemológico sólido” y el “pensamiento sistemático” caracterizado por Habermas.

Pensar la educación según Pinto (2008) supone reflexionar sobre la construcción de la sociedad en América Latina, por ende, en las contradicciones estructurales que esta presenta de allí se desprenden:

- La escuela como espacio de reproducción: prepara al sujeto para la sociedad global. Aquí se enmarca la Pedagogía Instrumental, que construye el currículo descentralizando la política educativa. Se encuentran dos condiciones de interacción: por un lado, la reproducción ideológica y por otro la adaptación de la cultura escolar a la globalización.
- La escuela sin integración directa con la sociedad. Se presenta la Pedagogía de la Autonomía como alternativa para pensar el fenómeno, pues esta considera una ruptura con la escuela y la educación oficial, además de construir una alternativa teórica que cambie la función política de la educación.

Entrando en materia el autor presenta la aparición de las “pedagogías críticas latinoamericanas” por medio de distintos momentos:

- Teoría Crítica: la inspiración en los desarrollos de la Escuela de Frankfurt ofrece a la escuela pública una cultura más flexible y un modelo de desarrollo más acertado.
- Escuela Nueva: en Estados Unidos en los años treinta (30) y en Colombia en los años ochenta (80) se pensó la escuela con un currículo más enfocado con el contexto del que hacía parte; generando una distancia con la “pedagogía institucional funcionalista y dependiente”, gracias a ello surge una propuesta de la “Pedagogía de la Autonomía”.
- Pedagogía y Currículo Crítico en América Latina: Se presentan contradicciones entre los movimientos que buscan reformas en la educación oficial y las propuestas que se posicionan como alternativas desde la

“pedagogía popular” o educación popular.

Cabe señalar que Pinto (2008) propone como la influencia de los movimientos sociales que en cada ocasión se presentan más diversos en la realidad de Latinoamérica y la Educación Oficial (pública) en lo que denomina “Democratización” trajo como resultado (mediante las luchas populares) la obtención del derecho a la educación.

El pensador chileno repasa unas reivindicaciones presentes en la política pública de las regiones estableciendo su análisis a través de los movimientos sociales y los trabajos de los colectivos de: género, jóvenes, etnias, ecología y en general las minorías que se han visto rezagadas históricamente de sus intereses, necesidades, y motivaciones particulares. Pero así mismo, señala las reivindicaciones de los planteamientos de tipo constructivista, en los cuales el aprendizaje o las pedagogías se centran en el estudiante, formando un sujeto crítico y creativo; por tanto, oponiéndose a la educación capitalista mediante procesos humanizadores y una “pedagogía de la adaptación/contextualización”. (Pinto, 2008.)

Por último, Pinto (2008) describe unas variables educativas presentes en América Latina:

- Agenda para la nueva Escuela Pública de América Latina – Marco Raúl Mejía: una escuela pensada para introducir la sociedad, reconociendo sus diversidades locales, regionales y nacionales, que son generadas por cada uno de los sujetos que las integran, así la escuela se presentaría con una “racionalidad inclusiva” separada de los tradicionales “saberes eruditos”. El principio orientador sería la diversidad en la escuela.
- Educación Popular Crítica: se reconoce la educación que reciben los sujetos fuera del aula (de orden práctico) y que se ha manifestado en los sectores populares latinoamericanos, de allí se desprenden unas alternativas educativas que convergen en lo que sería una pedagogía crítica.

11. Metodología

Reseña.

12. Conclusiones

Pinto a diferencia de algunos de los autores que se han abordado en el tema, realiza un mapa general a modo de síntesis de lo que ha influenciado la educación en América Latina, presentando no todo lo visto como episteme propia, sino la relación que se ha establecido con la Teoría Crítica (Habermas) y los desarrollos de la Sociología de la educación (Bourdieu, Bernstein). Claro está con una apuesta por establecer una identidad de pensamiento para Latinoamérica, que resuelva las dinámicas propias y de fuerza a la teoría educativa presente en la región.

Elaborado por:

Carlos Fernando Rojas Hurtátiz

Revisado por:

Fecha de elaboración del Resumen:

07

03

2018

Capítulo 1²

1. Principales Autores de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Frente a las denominaciones de Pedagogías Críticas Latinoamericanas (desde ahora trazadas como PCL) existen diferentes autores que han aportado a este campo de estudios. Así, es factible rescatar los planteamientos que otorgan una organización a diversos pensamientos, prácticas y movimientos presentes en el territorio latinoamericano. En efecto y para el presente trabajo, retomamos la propuesta teórica del “Pensamiento Educativo y Pedagógico Latinoamericano” de Marco Raúl Mejía Jiménez (Colombia); los “Discursos Educativos Latinoamericanos” de Adriana Puiggrós (Argentina) y su reconocimiento mediante el estudio de la historia de la Educación Popular; las investigaciones del “Currículo Crítico en América Latina” y la “Pedagogía Crítica para una Educación Pública” inscritas por Rolando Pinto (Chile); “La Praxis Latinoamericana” de las Pedagogías Críticas de Miguel Ángel Maldonado (Colombia); “Las Experiencias Alternativas de Educación Popular” y su vínculo con las Pedagogías Críticas en América Latina de Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal (Argentina) y por último la conexión entre “Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas” propuesta por Fabian Cabaluz Ducasse (Chile), para sustentar las prácticas transformadoras del continente.

Es preciso denotar que, pese a los grandes esfuerzos hechos por los autores en presentar una organización teórica y discursiva, ésta se encuentra en crecimiento y en proceso de replanteamiento continuo.

1.1. Pensamiento Educativo y Pedagógico Latinoamericano

Marco Raúl Mejía

(Colombia, 1952) Doctor honoris causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, educador popular y continuador de la tradición de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, alumno de Paulo Freire. Uno de los pedagogos más reconocidos a nivel nacional y suramericano. Profesor de la especialización en pedagogía de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Se resalta su labor en los procesos del Movimiento

² Para una jerarquización y delimitación general de la estructura del presente trabajo de grado realizamos un mapa mental al cual invitamos a dirigirse en los anexos.

Pedagógico Colombiano, la Expedición Pedagógica Nacional, enmarcada en el proyecto Planeta Paz y su experiencia como asesor pedagógico encargado del diseño de la propuesta metodológica del programa Ondas. Entre sus publicaciones se destacan “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)” publicado en 2011 y “Educación popular hoy: en tiempos de globalización” publicado en 2003.

El trabajo de Mejía consiste en ordenar las “expresiones teórico-prácticas” dispersas y presentes en Latinoamérica, como resultado de la hegemonía establecida desde occidente. Por ello, la Educación Popular emergente en un contexto “propio” presenta elaboraciones necesarias que devuelven la identidad al territorio.

Según Mejía (2011) Kincheloe manifiesta la preocupación por el desconocimiento de los desarrollos de la pedagogía latinoamericana en la conformación de la pedagogía crítica, pues se ha visto relegada por los adelantos hechos en Norteamérica, olvidando así la influencia que permitió dicha vertiente educativa, expuesta principalmente por el movimiento de Educación Popular en cabeza de Paulo Freire.

La pedagogía latinoamericana se funda en “el dialogo de saberes y la negociación cultural” producto de diversas condiciones desiguales que han posibilitado a los sujetos pensar en una alternativa de cambio. Dando lugar a la emancipación como su vehículo central y estableciendo una relación entre lo educativo, lo político y lo pedagógico.

La construcción de lo “propio” en la pedagogía crítica desarrollada en América Latina, encuentra su constitución en fuentes retomadas de Europa y Norteamérica. Su especificidad es referida por el autor así: “la educación y la pedagogía nos arrojan un acumulado propio de una construcción que ha sido labrada en las condiciones de un continente desigual y al calor de organizaciones, instituciones, personas.” (Mejía, 2011, p. 18)

A partir de la “aparente” homogenización política y económica se establecen relaciones de poder que sub-alternizan: “la subjetividad, la naturaleza, el conocimiento, el deseo y distintas formas de autoridad” (Mejía, 2011, p. 25). De esta manera, se instauran los siguientes mecanismos: expansión del pensamiento euroamericano (homogenización epistémica); desconocimiento de otras formas para conocer y relacionarse con el mundo; privilegio de una mirada positivista y “formas patriarcales” de ser en el mundo.

Lo anterior permite a Mejía (2011) configurar los denominados “Troncos Históricos del Pensamiento Educativo y Pedagógico Latinoamericano”, caracterizados desde la época de las independencias en Latinoamérica, como prácticas y formas de pensar la educación procurando la creación y generación de una identidad que permitiera reconocer qué es Latinoamérica, pasando por: Simón Rodríguez; La Escuela Ayllu de Warisata; Las Universidades Populares del siglo XX en México, Perú y Salvador; El Movimiento Fe y Alegría en Venezuela y el Movimiento de Cultura Popular de Recife en Brasil, liderado por Paulo Freire. Historicidad que deriva en el esbozo de lo que sería el cuarto paradigma de la educación. Según afirma Mejía (2011):

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa. (p. 27)

La pedagogía crítica propuesta en América latina se desarrolla entre los siglos XX y XXI. Surge de la mano de un cuestionamiento sobre la identidad “propia” atravesada por dinámicas de conflicto social e injusticia; aquellas a su vez se interrelacionan con realidades de los demás continentes.

1.2. Discursos pedagógicos latinoamericanos

Adriana Puiggrós

Adriana Victoria Puiggrós (1941) pedagoga e investigadora argentina, Doctora en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Máster en Ciencias en la especialidad de educación, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN (México) Licenciada en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha desempeñado varios cargos estatales dentro de su país, ha publicado más de 20 libros, entre los que se destacan “La educación popular en América Latina, orígenes, polémicas y perspectivas en 1984 y “De Simón Rodríguez a Paulo

Freire” en 2014. Dentro de sus temas apreciables se encuentran la historia, la educación, la política y la pedagogía. Le fue otorgado el premio Andrés Bello en 2014.

Para la autora argentina, es preciso señalar a la “Instrucción Pública” como un concepto clave en la comprensión de este fenómeno (Pedagogías Críticas Latinoamericanas); tiene su origen en la ilustración francesa y en el positivismo mediante la creación de instituciones legalmente constituidas (escuelas) como el mecanismo que rige las diferentes prácticas educativas, su conducción y conceptualización. La Instrucción Pública, por tanto, es parte de la historicidad educativa latinoamericana, pero según Puiggrós (2016) es distinta de la Educación Popular, pues ésta corresponde tanto a las luchas populares y postula una “Pedagogía de la Oposición”. La Educación Popular se da como alternativa a las empresas educativas oficiales.

El asunto principal sobre el cual presta su atención Puiggrós (2016) radica en los modos de configuración de la "Instrucción Pública en Latinoamérica. En primera medida, hace alusión a una pedagogía “dominante” que ha centrado su tarea en la organización del propio discurso, dejando de lado las propuestas, saberes y entendimientos de los sujetos oprimidos; desdibujando los gérmenes de transformación y destruyendo los elementos culturales de resistencia. Como resultado de dicha hegemonía se desprende la “Pedagogía Colonialista”; sin embargo, la contradicción presente en las propuestas de Educación Popular es visible en las alternativas que se enfrentan al discurso dominante, pues su oposición a los desarrollos de la Instrucción Pública resta fuerzas a sus propósitos de cambio social.

En segunda medida, las consecuencias de la hegemonía educativa y social se concluyeron en los sistemas educativos post-independentistas, influenciados fuertemente por el discurso pedagógico francés. Debido a ello las consideraciones sobre -lo pedagógico en América Latina se vieron atravesadas por comprensiones de “barbarie”, presentes en los planteamientos educativos de varios autores (Sarmiento, Vasconcelos, Merani, Mariátegui). Enfrentar el peso de la “barbarie” implicó que los sujetos presentes en el territorio se encontraran invisibilizados y dominados, así, la autora expone la existencia de “un fondo común de verdades”, de esta manera, la hegemonía puede verse en la exaltación de un solo tipo de racionalidad (liberal).

La investigación de Puiggrós (2005) recoge una tendencia de educación latinoamericana identificada desde la revisión de los postulados educativos de Simón Rodríguez, quién desempeñó un papel vital en la construcción de los nuevos pueblos americanos y su identidad.

Por otro lado, Puiggrós (2005) encuentra relevante las influencias marxistas en el proceso de la constitución de la pedagogía latinoamericana, así pues, discursos anarquistas vinieron con ella sin ser explicados o replanteados desde América latina. Manteniéndose hegemónicos y enfrentados a un carácter dogmático, esto produjo la apropiación de ideas externas visibles en concepciones políticas y económicas presentes en la actual Instrucción Pública. La autora se pregunta por la tradición socialista desarrollada en Europa y cómo ésta emerge en condiciones de producción distintas y aun así se reproduce. En sus palabras:

Tanto las categorías como las propuestas programáticas de tipo político-pedagógico desarrolladas por Marx y por los anarquistas, como aquellas educacionistas y las interpretaciones del discurso pedagógico marxiano realizadas por la II y III Internacionales, constituyeron una fuente de la cual bebieron los pedagogos latinoamericanos sin discriminar, sin analizar el material que absorbían, sin diferenciar las condiciones de producción, circulación y consumo de los discursos pedagógicos en Europa, y en América Latina (Puiggrós, 2016, p. 58)

Se encuentran tres ejes centrales en el pensamiento de la autora, los cuales configuran sus líneas de discurso:

1.2.1. Nacionalismo Popular

Los gobiernos nacionales y populares presentes en el siglo XX en Latinoamérica, distinguidos por la instauración de dictaduras y golpes de Estado centraron su propuesta educativa en corrientes pedagógicas de orden funcionalista, desarrollista y conductista. El nacionalismo popular tiene como sujeto central el sujeto “Pueblo”, el cual se plantea desde el bloque de poder dominante, por ende, su discurso pedagógico tiene las siguientes características: una transformación populista del sistema educativo dado en las escuelas técnicas profesionales y convertido en los mínimos recursos humanos en función de la educación; una ideología de masas, representada en los gobiernos que utilizan las instituciones y prácticas educativas con el fin de manipular la conciencia del pueblo; por último, intereses resumidos en la clase social burguesa que pretende corresponder a las demandas de las clases populares, sin romper el sistema de explotación, forjando una alianza del Estado con dichos sectores.

1.2.2. Marxismo

La educación en los países socialistas y su cuestionamiento trajo consigo una fuerte influencia en las propuestas educativas de Latinoamérica, la oposición al nacionalismo popular vaticinó que la educación se concebía como herramienta de dominio social, pues la escena educativa se hallaba fuertemente acomodada a la mercantilización y al monopolio comunicativo. Como resultado, la teoría marxista en la educación se preocupa por la relación de aparatos del Estado-ideología. Debido a que, el tipo de sujeto formado en la escuela responde a unas dinámicas de dominación de clase. La pedagogía no puede analizarse sin su factor económico, pues aquel es determinante en las luchas de clase diferenciadas en sujetos generacionales, étnicos, sexistas, regionales, nacionales, etc.

1.2.3. Procesos Educativos Latinoamericanos

Las pedagogías latinoamericanas presentan dinámicas propias que llevan a contradecir su unicidad, en correspondencia se establecen procesos educativos de pedagogías diversas, antagónicas y alternativas; de educación como transformación social, vidente de las fuerzas presentes en la sociedad, pensada fuera de las instituciones oficiales. Así, la pedagogía debe concebirse como política y lo pedagógico edifica el discurso y construye los sujetos de una sociedad.

1.3. Currículo Crítico en América Latina

Rolando Pinto

El autor chileno se propone realizar una mirada analítica y propositiva a las diferentes dinámicas presentes en el campo del currículo en América Latina, partiendo de su relación con la crítica y la pedagogía; configurando un discurso que trata de rescatar los desarrollos propios del continente latinoamericano, centrado en la distinción de su realidad y compuesto de diferentes luchas impulsadas por movimientos sociales. Como resultado, la teoría tiene una estrecha relación con las prácticas presentes en el campo de lo social, su intención radica en una integración visible en la escuela, cuya finalidad se estima en la transformación de los esquemas de pensamiento y dominación propios de la racionalidad instrumental y del modelo económico propuesto por el capitalismo.

En vista de entrever un currículo de corte crítico en la educación latinoamericana Pinto (2008) se remonta a las propuestas cimentadas a partir de las ciencias sociales latinoamericanas,

reconociéndolas como episteme del fenómeno educativo actual en los países de América Latina. Sin embargo, el autor presenta un panorama de la relación dialéctica entre los desarrollos “propios” de Latinoamérica y los establecidos en el mismo continente a través de la apropiación de propuestas teóricas edificadas desde Europa y Norteamérica. Así pues, trae a discusión un problema presente con los movimientos intelectuales de vanguardia caracterizados por los prefijos “post” (postestructuralismo, postmodernismo, etc.) y “neo” (neomarxismo, neopositivismo, etc.) que centran su labor en una distancia con la tradición clásica. Dichos movimientos reconocen el valor de la Teoría Crítica como posibilidad de visualización de la realidad, pero como insuficiente para explicar lo que sucede en América Latina. Para Pinto (2008) los intelectuales que se enmarcan en estas esferas de pensamiento han trabajado de la mano con los organismos internacionales (ONU, FMI, UNESCO, CEPAL, BM) que sostienen la desigualdad social y económica, trayendo consigo problemas de orden estructural como reformas estatales e injusticias que determinan la conducta de los sujetos. De esta manera, se presenta casi como obligatoria una alternativa que recoja una “Teoría Crítica Educativa” y una “Práctica Pedagógica Crítica y Emancipadora”.

Por esta razón, en la búsqueda de una “identidad epistemológica de América Latina” Pinto (2008) considera fundamental recoger los planteamientos de CLACSO sobre la colonialidad del saber. Sin embargo, la tarea también se funda en las propuestas de teóricos del currículo como Tomaz Tadeu Da Silva que ponen la crítica en consideración.

Esta “invasión intelectual en América Latina” ha favorecido el problema con la modernidad y la racionalidad instrumental, crisis de la educación anunciada desde afuera y adoptada por los intelectuales de Latinoamérica. En consecuencia, intelectuales de una visión educativa crítica y consumidores de teorías ajenas han menospreciado su propio trabajo, dando lugar a intelectuales latinoamericanos como profesionales que cumplen su labor en las instituciones oficiales y que legitiman los desarrollos de los “post” y “neos” abriendo camino a una pérdida de identidad. Al respecto Pinto (2008) considera: “Lo lamentable de esta actitud epistemológica es que vamos configurando una estrategia intelectual deslegitimadora de nuestra práctica educativa y del saber que vamos construyendo de acuerdo con lo que somos y a lo que aspiramos seguir siendo: latinoamericanos.” (p.20)

Pinto (2008) expone como propósito general de su libro “El currículo crítico” un desarrollo científico propio de Latinoamérica, ubicando su labor en la revisión de la historia de la Educación Popular como componente teórico de una teoría crítica del currículo. Pensar la educación en palabras del autor, supone reflexionar sobre la construcción de la sociedad en América Latina y las contradicciones estructurales que esta presenta. En esa vía, la escuela como espacio de reproducción prepara al sujeto para la sociedad global. Aquí se enmarca la “Pedagogía Instrumental”, que construye un currículo descentralizado de la política educativa. Por esa razón, se encuentran dos condiciones de interacción: la reproducción ideológica y la adaptación de la cultura escolar a la globalización.

Al mismo tiempo, la escuela sin integración directa con la sociedad se presenta a través de la “Pedagogía de la Autonomía” como alternativa para pensar el fenómeno, pues considera una ruptura con la escuela y la educación oficial, además de construir una alternativa teórica que cambie la función política de la educación.

Entrando en materia, el autor presenta la aparición de las “Pedagogías Críticas Latinoamericanas” por medio de distintos momentos:

- Teoría Crítica: la inspiración en los desarrollos de la Escuela de Frankfurt ofrece a la escuela pública una cultura más flexible y un modelo de desarrollo más acertado.
- Escuela Nueva: en Estados Unidos en los años treinta (30) y en Colombia en los años ochenta (80) se pensó la escuela con un currículo más enfocado en el contexto al que pertenecía; generando una distancia con la “Pedagogía Institucional funcionalista y dependiente”, gracias a ello surge una propuesta de la “Pedagogía de la Autonomía”.
- Pedagogía y Currículo Crítico en América Latina: se presentan contradicciones entre los movimientos que buscan reformas en la educación oficial y las propuestas que se posicionan como alternativas desde la “Pedagogía Popular” o Educación Popular.

Cabe señalar que Pinto (2008) propone una gran influencia de los movimientos sociales - que en cada ocasión se presentan más diversos en la realidad de Latinoamérica- en la constitución de la Educación Oficial (pública) así establece un proceso de “Democratización” que trajo como resultado -mediante las luchas populares- la obtención del derecho a la educación.

El pensador chileno, repasa las reivindicaciones presentes en la política pública de las regiones. Establece su análisis a través de los movimientos sociales y los trabajos de los colectivos de: género, jóvenes, etnias, ecología y en general las minorías que se han visto históricamente rezagadas de sus intereses, necesidades, y motivaciones particulares. Así mismo, señala las reivindicaciones de los planteamientos de tipo constructivista, donde el aprendizaje o “las pedagogías” se centran en el estudiante, formando un sujeto crítico y creativo; por tanto, se oponen a la educación capitalista mediante procesos humanizadores y a una “Pedagogía de la Adaptación/contextualización”. (Pinto, 2008)

Por último, Pinto (2008) describe algunas variables educativas presentes en América Latina. Una agenda -en la voz de Marco Raúl Mejía- para la nueva Escuela Pública de América Latina, pensada para introducir la sociedad, reconociendo las diversidades locales, regionales y nacionales de cada uno de los sujetos que las integran, así, la escuela se presentaría con una “racionalidad inclusiva” separada de los tradicionales “saberes eruditos”. El principio orientador sería la diversidad en la escuela.

Por otro lado, la Educación Popular Crítica reconoce la educación que reciben los sujetos fuera del aula (de orden práctico) y manifestada en los sectores populares latinoamericanos como alternativas educativas que convergen en lo que sería una pedagogía crítica.

1.4. La praxis latinoamericana

Miguel Ángel Maldonado

Autor colombiano, doctorando en Educación, director del grupo de investigación "Avancemos en pedagogía"; Magister en Educación; Especializado en diseño curricular y en educación en el país vasco; Licenciado en Lingüística y Literatura, con Especialización en Investigación en Ciencias Sociales. Docente de pre y postgrado en distintas universidades del país. Entre sus textos sobresalientes se encuentran: “Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular” publicado en 2003, “Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica” publicado en 2008 y “Currículo con enfoque de competencias” publicado en 2011.

Las pedagogías críticas se construyen como un fenómeno con múltiples manifestaciones. Sus conversaciones divergen entre distintos territorios alimentándose de teorías y relaciones que les permiten pensar en una transformación de la realidad contextual. Sus encuentros se hallan

alrededor de la crítica al positivismo y al capitalismo. Maldonado (2008) para el caso actual, retoma las discusiones de la pedagogía como resistencias frente a modelos educativos de orden tecnocrático en los cuales se buscaba instrumentalizar la tarea del maestro. La respuesta puede visualizarse mediante los desarrollos de diferentes movimientos y posturas características de Latinoamérica, realizando una pausa para centrarse en el caso colombiano.

El trabajo desarrollado por Maldonado (2008) se diferencia al establecer un horizonte teórico, práctico y discursivo de mayor amplitud. Al configurar una relación sobre las Pedagogías Críticas en Europa, América Latina y Norteamérica intenta generar un mapa que permita conocer los desplazamientos y evoluciones de las perspectivas críticas en educación. Para el autor las Pedagogías en este sentido pueden reconocerse como críticas, de resistencia y contrahegemónicas; Los factores citados a continuación conforman lo que el autor denomina como “criterios de criticidad”:

Los factores de convergencia de estas pedagogías que nos permiten intentar esta suerte de agrupación son los siguientes: crítica al positivismo e incorporación del docente como investigador, confianza en la educación como un proyecto esperanzador para los sectores sociales más pobres, preminencia del ser humano, invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social. (Maldonado, 2008, p. 9)

La pedagogía como resume Maldonado (2008) se consume en el saber del maestro, podemos encontrar su genealogía en su vertiente crítica en tres momentos históricos y culturales:

- Europa (1947-1978): determinado por influencias del marxismo estructuralista y las escuelas de Frankfurt y Budapest.
- Latinoamérica (1947-1990): reconocido por las resistencias presentadas frente a la tecnología educativa de los organismos multilaterales de financiación que concebían la educación en términos productivos. Los movimientos de oposición a estas políticas son: investigación acción participativa, pedagogía de la liberación, pedagogía de lo cotidiano y el movimiento pedagógico colombiano.
- Norteamérica (1980-2002): conformado por los aportes de Giroux, Apple y McLaren bajo el legado de Paulo Freire y en un contexto de globalización educativa capitalista.

Según Maldonado (2008) las PCL son de carácter libertario y tienen un proyecto político al margen de la hegemonía que emerge en la revisión crítica de los discursos y prácticas pedagógicas contemporáneas. Centrándonos en nuestra materia de estudio, las PCL, recogemos los desarrollos de Maldonado (2008):

[...] despliegan prácticas y discursos de resistencia, que no son ajenos a la izquierda, a la iglesia renovadora o a los movimientos pedagógicos contra la vocación emergente de adiestramiento de mano de obra barata y dócil y contra las tecnologías de poder. Entre estas pedagogías de resistencia destacamos cinco: 1) Pedagogía para la liberación, 2) investigación acción participativa o participante (IAP), 3) Teología de la liberación, 4) Educación popular (ED) y 5) el Movimiento pedagógico colombiano. (Maldonado, 2008, p. 11).

Maldonado (2008) rescata dentro de los mismos discursos los aportes de Paulo Freire, y se permite configurar los “discursos de resistencia” de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Los discursos enlistados surgen al tiempo de problemáticas sociales de la región como el crecimiento de las ciudades capitales (provocando desplazamiento interno) y las guerras internas (dictaduras en gran parte de los países) contribuyendo a la creación de pedagogías populares, además de movimientos y alternativas alrededor de la educación.

Como recoge Maldonado (2008) según Martínez Boom los discursos educativos en América Latina eran promovidos por los países desarrollados y reproducidos por los países “en desarrollo”. La escuela se vio envuelta en un fenómeno de modernización en la mitad del siglo XX; los organismos internacionales como FMI, BM, UNESCO y CEPAL brindaban las medidas económicas y financieras que abrigaban la educación y la escuela. Así, exhibe: la escuela expansiva (50-60's) identificada por reformas cuyo propósito residía en la expansión y el crecimiento de la escuela; además de un giro estratégico (70-80's) en las políticas de desarrollo humano; a su vez, toma forma la escuela competitiva (90's) visualizada por medio del aprendizaje y la calidad educativa.

En estos periodos de tiempo el mercado asume la dirección de la educación y el discurso presentado es de orden capitalista, en este sentido, la educación se concibe para el desarrollo de la industria y en la discusión sobre la enseñanza el aprendizaje toma máxima relevancia, dando lugar a nociones como las del “estudiante autónomo”.

1.5. Experiencias alternativas de Educación Popular

Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal

Profesores de la maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas creada en 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de formar investigadores en el campo específico de las pedagogías críticas, además de incentivar la producción teórica en estas áreas y desarrollar proyectos que tiendan hacia la acción institucional y la intervención social y educativa. Entre sus publicaciones se destacan: “Gramsci y la Educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina” publicado en 2011 y “Pedagogías críticas en América Latina - Experiencias alternativas de Educación Popular” publicado en 2015.

En la presente elaboración discursiva los profesores sustentan las PCL bajo los siguientes componentes: rasgos emergentes en países de América Latina con matices de Antonio Gramsci. Múltiples prácticas y experiencias pedagógicas latinoamericanas (experiencias docentes y estudiantiles en la escuela pública; movimientos, redes, y colectivos de docentes investigadores y experiencias político-pedagógicas de movimientos y organizaciones sociales con apuestas educativas autogestionadas.) Todo esto enmarcado en una época neoliberal, que obliga a establecer un desafío teórico-político capaz de edificar una epistemología que comprenda críticamente las prácticas pedagógicas.

Discutir sobre las Pedagogías Críticas en América Latina remite a una intención teórica capaz de incidir directa e inmediatamente sobre las prácticas educativas en la región, con factores en común como: el reconocimiento de los “sujetos sociales subalternos”; el aporte formativo que posibilite el fortalecimiento de las comunidades sociales frente a la hegemonía; resistencias pensadas para la construcción de sujetos rebeldes y la conformación de una democracia en disputa constante. En este sentido, al hablar de Pedagogías críticas se refiere a “pedagogías no complacientes, pedagogías de resistencia, pedagogías de emancipación”. (Suarez et al, 2015).

En esta vía los autores señalan un tipo de “sujeto educativo” que permite visualizar a los actores de la educación como educadores y educandos productores de conocimiento, como formadores con potencial político y emancipatorio y constructores de estrategias capaces de cuestionar el saber bancario.

Por ende, el incentivo del pensamiento crítico en la educación exhorta un compromiso sólido con las necesidades e intereses de los sectores sociales “subalternos”.

Según Suarez, Hillert, Ouviaña y Rigal (2015) reconfigurar la tradición crítica en educación desde el sur implica reconstruir las experiencias de las prácticas pedagógicas en América Latina. De allí se deriva dos propósitos principales: discutir los aportes epistemológicos teóricos y políticos “desde el sur”, participar en el campo pedagógico latinoamericano como parte de los movimientos, redes y colectivos docentes en investigación. Así se puede ampliar el debate público sobre educación y pensar en unas pedagogías críticas “específicamente” latinoamericanas.

Los autores aquí abordados acopian la tradición crítica en educación y pedagogía mediante los aportes discursivos de Antonio Gramsci; además de autores de la tradición posmarxista ³ con la idea de revisar cómo la clase trabajadora se excluye de la transformación social del mundo, en sus términos la intención se resume:

[...] la propuesta de revivificar el discurso público de pedagogía como una intervención de política del conocimiento y de política pedagógica crítica; como una práctica de deconstrucción de nuestras formas de hacer, pensar, decir, escribir, experimentar la pedagogía, la formación, la enseñanza escolar; como un ejercicio de producción discursiva afirmativa, propositiva, desde el sur, en torno de las formas de ser, existir y luchar en el campo de la pedagogía, esto es de disputar sentidos en torno a las experiencias y los procesos educativos que vivimos, diseñamos y criticamos en América Latina. (Suarez et al, 2015, p. 17).

La tradición crítica en educación es un campo en construcción, abierto e inconcluso, por ende, existen grandes contribuciones reconocidas en la reformulación crítica desde el sur de Boaventura de Sousa Santos; los proyectos intelectuales y políticos con aportes específicamente latinoamericanos. Bajo esta lógica las Pedagogías Críticas esperan consolidar procesos de reconstrucción, reformulación y revitalización de la tradición crítica en educación. Efectúan un proceso de “metacrítica” y reconstruyen discursos y experiencias pedagógicas diversas que han sido silenciadas, obteniendo un nuevo lenguaje crítico para la pedagogía. (Suarez et al, 2015)

³ Perry Anderson, Raymond Williams, Paul Willis, Anthony Giddens, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

Para los autores argentinos existen tres movimientos teóricos para pensar las PCL: en primer lugar, un reconocimiento de prácticas silenciadas a nivel político y pedagógico; en segundo lugar, una descripción, reconstrucción y documentación de experiencias del campo de saber de la pedagogía; y en tercer lugar un contraste entre la Teoría Crítica que remite a un campus discursivo formalizado y conceptualizado y a la Tradición Crítica en Educación como una construcción histórica siempre en curso y abierta. Es preciso citar el siguiente apartado referente al concepto general de pedagogías críticas como múltiples y abiertas:

[...] resulta necesario pasar de una definición cerrada, con un significado fijo y con pretensiones normativas, de “pedagogía crítica” en singular, a una definición mucho más abierta, compleja y plural de “pedagogías críticas”, que dé cuenta de la diversidad epistemológica y de la pluralidad político-pedagógica del campo. Es decir, considero que debe abandonarse de plano el intento de definir de una vez y para siempre, de la manera en que lo hacen los diccionarios, “qué es la pedagogía crítica”, y en función de ello catalogar experiencias que puedan ser o no incluidas bajo este rotulo. Avanzar en una idea de “pedagogías críticas” a definirse y en construcción y reconstrucción permanente nos permite visualizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis pedagógica, una diversidad de saberes y de sujetos pedagógicos emergentes de ellas, una heterogeneidad de prácticas discursivas, relatos y palabras que, desde ellas, den cuenta de las formas en que se vive, se hace, y se nombra la educación. (Suarez, et al, 2015, p. 19).

La oposición a un cuerpo teórico cerrado como la Teoría Crítica y las delimitaciones de pedagogía crítica generadas desde el norte obligan al encuentro con los postulados de Boaventura de Sousa Santos. Así pues, reformular los criterios de validación del saber posibilita reconocer la capacidad transformadora que el mismo tiene; construir una “Epistemología pragmática y hermenéutica” genera la evaluación del conocimiento y su diálogo con prácticas, sujetos y saberes; reconocer los sujetos sociales invisibilizados y establecer una epistemología emancipatoria con una gran notoriedad en la realidad. Lo anterior requiere: “[...] articular el momento de la crítica con el de la posibilidad implica para el caso educativo, ligar el conocimiento crítico con la intervención político-pedagógica” (Suarez, et al, 2015, p. 22)

No obstante, Suarez et al (2015) se permite realizar una crítica a dos problemas referentes a la educación y su componente crítico: por un lado, existe un activismo irreflexivo que se sostiene en algunas posturas de Educación Popular, Educación de Adultos e Investigación Acción Participativa, en donde el saber popular se exalta y el “saber elitista” se niega totalmente, desconociendo sus aportes en la conformación de alternativas educativas. En este sentido tanto el “saber occidental” como el “saber popular” son necesarios en la construcción del conocimiento que se erige en los sujetos latinoamericanos, no todo “saber popular” se erige como conocimiento, los saberes deben negociarse y dialogarse estableciendo así otras formas de pensar, más allá de un nuevo dogma.

1.6. Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Filosofía de la Liberación

Fabian Cabaluz

Autor chileno, Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Magister en Educación con el trabajo titulado: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. En este momento se desempeña como educador e investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y como coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO en Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular. Sus líneas de investigación se centran en el adelanto del pensamiento pedagógico en América Latina, en historia de las pedagogías críticas y la educación popular, además en historia del currículum educacional chileno. Se destacan los libros: “Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario” publicado en 2015 y “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI” publicado recientemente.

La propuesta de Cabaluz (2015) situada en “un pensamiento crítico liberador” emprende una perspectiva no sólo para Latinoamérica sino para los continentes del sur, por ende, su propuesta de articulación de la Filosofía de la Liberación de Dussel y las PCL, permiten un refuerzo del campo pedagógico retomado desde Bourdieu. Por otro lado, el autor reconoce la influencia de la Teoría Crítica en los procesos de los movimientos educativos y sociales en el continente, pues se han tomado algunas bases para potenciar su accionar. Sin embargo, para

Cabaluz (2015) existen tres desafíos que se deben desplegar en el campo educativo de la “tradición crítica”: a) las pedagogías críticas no son exclusivas de Norteamérica; b) la base de las pedagogías críticas es más amplia que los desarrollos teóricos de Paulo Freire; c) recuperación de la tradición crítica propia de Latinoamérica presente en movimientos sociales.

Las PCL en términos de Cabaluz (2015) deben tener como objetivo: “problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc.” (p. 18). Conjuntamente el autor expone las diversas influencias que las enmarcan, se listan las siguientes:

- El marxismo latinoamericano
- Las teorías de la dependencia.
- Teología de la Liberación.
- Sociología liberadora.
- La investigación-acción participativa y militante.
- Los planteamientos de la comunicación popular
- Formulaciones del Grupo Modernidad/Colonialidad.
- Filosofía de la Liberación.

La función que cumplen las PCL se acota en los términos del autor:

[...] reivindicamos las pedagogías críticas, puesto que en términos ético-políticos, teóricos, metodológicos y conceptuales, pueden contribuir en la construcción y fortalecimiento de proyectos educativos a nivel local, regional y nacional; pueden vigorizar procesos organizativos de sectores sociales en resistencia; pueden acompañar instancias de sistematización de saberes y de auto-reconocimiento colectivo; pueden motorizar procesos de concienciación integral; pueden ayudar en la reconstrucción de memorias e historias locales; pueden robustecer en contenido y forma los espacios participativos, deliberativos y asamblearios de colectividades sociales, entre muchas otras posibilidades (p. 19)

La relación dialógica que visualiza Cabaluz (2015) se ubica entre los planteamientos teóricos de Enrique Dussel, principalmente la Filosofía de la Liberación; la Ética de la Liberación y el concepto de Exterioridad. En la perspectiva de la crítica, el autor sitúa unas pedagogías que llama “pedagogías otras”, no elitizadas, ni infecundas, ni ajenas a los sujetos, las

comunidades y los pueblos oprimidos; “pedagogías otras” que reivindicquen la praxis liberadora”. Se trata de unas “pedagogías” que sirvan como motor de los movimientos y luchas sociales. Para Cabaluz (2015) las corrientes que fundamentan los planteamientos teóricos y posibilitan la convergencia de estos tipos de pedagogías en el continente, se identifican principalmente en:

La filosofía de la liberación: sus orígenes se remontan a los años 60 en una época de luchas contra el capitalismo, y el colonialismo occidental; por ende, la filosofía que piensa Dussel recoge el tipo de pensamiento de los territorios del sur en pro de concientizar a la población de su estado de dependencia frente a occidente. De allí que Dussel, proponga una ética de la liberación que considere no solo los territorios latinoamericanos sino al mundo en general, y a los estados de exclusión-explotación en que se encuentran las víctimas de un mundo pensado por y para occidente, dejando las voces de los sectores marginados ocultas. Debido a ello, el filósofo de la liberación propone el concepto de exterioridad, pensando que el reconocimiento del otro debía hacerse considerando aquel “Otro” como el latinoamericano, el “Otro” pobre y oprimido. La fuerza de este tipo de filosofía radica en la acción de liberación, no sólo de concientización, pues la teoría debe llevar a la práctica y a la transformación de la alteridad invisibilizada.

La pedagogía en el presente: Cabaluz (2015) hace énfasis en que las pedagogías críticas latinoamericanas, parten del estudio de pedagogos presentes y persistentes en la región, de esta forma, retomando a Nervi explica que las pedagogías tienen “un carácter múltiple configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos”. (p. 11) Debido a ello es posible rastrear tendencias de orden popular, socialista, marxista, libertario y cristiano. Cabe señalar algunos puntos de encuentro como la praxis político-pedagógica; la educación como proceso de toma de conciencia; los procesos de “autoeducación popular”; el reconocimiento de saberes no instrumentales; los desarrollos y potencias de las facultades humanas mediante la “omnilateralidad” y el colonialismo y eurocentrismo.

Influencias históricas: En este apartado el autor expone los “truncos históricos del pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano” propuestos por Marco Raúl Mejía, que, como se desarrollan en nuestro trabajo, exponen la influencia de Simón Rodríguez, además de diversos autores y movimientos presentes en los países latinoamericanos. Es preciso apuntar, que

Cabaluz (2015) retoma a Adriana Puiggrós y a Rolando Pinto para esclarecer y contrastar las prácticas y teorizaciones de diversos movimientos sociales que han trabajado por un pensamiento educativo desde la región⁴.

Por último, el pensador chileno, expone unos “Nudos constitutivos” de las pedagogías críticas latinoamericanas, rescatando los siguientes: pedagogías contra hegemónicas: pedagogía de carácter político pensadas en los vínculos con la cultura popular y los sujetos oprimidos. Por esto, la pedagogía se piensa mucho más allá del aula de clases; pedagogías territorializadas: centradas en una visión y recuperación de lo propio de los territorios; pedagogías de la alteridad: un campo pedagógico que permita el aprendizaje del mundo, de su realidad social desde la injusticia y la liberación; y pedagogías de la praxis: procesos de “desvelamiento y desnaturalización” de una condición decadente, que apuestan a la transformación de instituciones, discursos y relaciones de la sociedad.

Las PCL como fenómeno en construcción se encuentran limitadas en sus desarrollos, pues su teoría de carácter abierto hace posible que sus presupuestos se transformen con el tiempo. Los autores aquí expuestos son una ínfima parte de los desarrollos de estas teorías, al estar directamente relacionadas con la Educación Popular, las experiencias educativas de las comunidades y pueblos de América Latina determinan el acontecer y expresión de la pedagogía en el continente. Puede situarse a los autores de la siguiente forma: los enfocados en los procesos de Educación Popular (Adriana Puiggrós, Marco Raúl Mejía, Suarez et al) y los que centran su atención en las Pedagogías Críticas (Fabian Cabaluz, Miguel Ángel Maldonado). La Educación Popular brinda la historicidad y las Pedagogías Críticas recogen el acontecer cotidiano de la educación en Latinoamérica.

Capítulo 2

2. Influencias Teóricas de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

En la revisión que hemos emprendido encontramos que los desarrollos realizados por Rolando Pinto demarcan las principales influencias teóricas y conceptuales de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. El autor chileno, realiza un mapa general para rastrear históricamente

⁴ Entre ellos se destacan el Anarquismo, el Nacionalismo y la Revolución Cubana.

los principales desarrollos de corrientes de pensamiento que se adhieren a la línea crítica del conocimiento. Sin embargo, es preciso anotar la contribución de los demás autores (Cabaluze, Puiggrós, Mejía) en la categorización de los principales conceptos y prácticas de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Siguiendo la literatura que hemos revisado para el presente proyecto, cuando se piensa en la transformación de una nación que ha estado “desalentada y subsumida” a fuentes de conocimientos eurocéntricos se hace preciso analizar los agentes y escenarios que se han visto afectados. Así, el chileno Rolando Pinto (2014) esboza una revisión de la formación docente, su singularidad y la urgencia por establecer políticas y estrategias pertinentes a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Para este análisis el autor centra su investigación en el curriculum y en la construcción y fijación de las PCL, erigida en la práctica de la Educación Popular con el propósito epistemológico de sistematizar una alternativa pedagógica.

El autor reconoce tres corrientes de la pedagogía contemporánea: la educación popular; la pedagogía crítica y la pedagogía desde la experiencia. Las cuales rompen los esquemas, los modelos y paradigmas hasta ahora existentes.

La propuesta pedagógica crítica parte de la transformación de subjetividades, mediante un sujeto “íntegro” y “amoroso” capaz de transformar la práctica en discurso. De esta manera se distinguen cuatro razones fundamentales: en primer lugar, el sujeto de la pedagogía crítica se concibe como un ser social, epistémico y situado, con cultura propia que lo instala y lo diversifica; sujeto de comunicación interconectado y en interacción. En segundo lugar, se disponen tres ejes de fundamentación “socio-antropológica” y epistemológica: a) la afirmación de fuentes de conocimiento para la generación del curriculum crítico; b) el ciclo de conocimiento en acción formativa; y c) la gestión de procesos cognitivos, valóricos y activos que aseguren aprendizajes significativos. En tercer lugar, se reconoce una pedagogía interdisciplinaria basada en prácticas de formación desde: el curriculum, la didáctica, la gestión del proceso formativo, el aprendizaje y su evaluación. En cuarto lugar, se comprende al educador como “crítico-transformador”, y participante de procesos de formación autónomos. Pinto (2014) señala tres decisiones -a tomar- fundamentales para el educador crítico latinoamericano: el contenido educativo que se enseña y aprende; las motivaciones y metodologías; y las tecnologías que apoyan las diversas actividades en que se organiza la formación.

La pedagogía crítica se presenta como un nuevo paradigma epistemológico para la educación pública; contribuye y resuelve los distintos problemas de identidad y finalidad en la educación pública nacional. La identidad formativa del educador se basa en los principios: de autonomía, responsabilidad consciente, aporte al desarrollo del conocimiento, convivencia social colaborativa y solidaria, próximas al espacio-tiempo actual. Según Pinto (2014) la pedagogía crítica tiene su origen “emancipador” en la propuesta multidimensional de interés transformador de las relaciones capitalistas dominantes, resumida en la Teoría Crítica. El autor vitaliza esta idea emancipadora al hallar el vínculo entre el conocimiento y el trabajo productivo, otorgando al obrero conciencia de su situación de dominación y explotación, dando emergencia a una “conciencia de clase” que promueve un tipo de organización colectiva y un sujeto cognoscente, quien siente la necesidad de ser formado como actor transformador según su situación y posición en la vida productiva.⁵

Debido a lo anterior, surge un contexto epistemológico a propósito de la legitimación de la conciencia y la realidad por medio del conocimiento, dando lugar a un dualismo en el positivismo. Pinto (2014) sustenta que:

En un contexto europeo, se establecen o se aceptan dos principios epistemológicos del racionalismo positivista: por un lado, la fragmentación de la realidad y del sujeto que conoce, reducido a su ámbito específico; y, por otro lado, la existencia del dualismo cognoscitivo en la relación formativa: la conciencia subvertida por el conocimiento y la realidad que continua en su globalidad, pero donde el sujeto en formación sólo conoce y actúa en una fracción de ella. Este dualismo cognoscitivo, que es la herencia constitutiva del etnocentrismo occidental de la Teoría Crítica, otorga un peso determinante al sujeto cognoscente (incluso en su visión de clase o de colectivo popular que se construye intersubjetivamente), dándole una significación subordinante a la realidad y a su historia efectiva. (p. 25)

El autor resalta cuatro elementos de la humanización moderna, los cuales se consolidan como fuentes de las PCL: En el primer elemento ubica al sociólogo portugués Boaventura De

⁵ Rolando Pinto construye estas aseveraciones con base en los desarrollos teóricos de Horkheimer, Gramsci y Mao Tse Tung.

Sousa Santos, quien por medio de la “sociología de la emergencia y la ausencia”, recupera el sentido común como base del conocimiento “crítico emancipador” y la expresión de saberes. De esta forma nace una nueva ciencia crítica que refunda los vínculos del movimiento social emancipador, debido a la posición del discurso dominante, la cual reafirma el individualismo y la excitación material del capitalismo. El segundo elemento es la “epistemología latinoamericana de la liberación” cuya construcción de sujeto parte de la realidad, la experiencia histórica y situacional. Además, de una existencia comunitaria que le va a permitir emanciparse y liberarse. Esta epistemología tiene unos sentidos e intereses precisos: las motivaciones por aprender algo; los valores y las costumbres que conforman las priorizaciones formativas y por último unas situaciones valorativas. Como tercer elemento se presenta la ambigüedad de las supuestas pedagogías críticas aplicadas desde la razón (producto del capitalismo) y la reducción del sujeto a una dimensión lógica. Esta supuesta pedagogía crítica no entiende la vinculación radical de la acción formativa con el conocimiento crítico de la realidad dominante del capitalismo.

Pinto (2014) señala una diferencia entre Pedagogía Crítica (de corte anglosajón) y PCL, la primera se identifica bajo una racionalidad capitalista, pues se propone desde los territorios norteamericanos y se caracteriza por un gran influjo de la Teoría Crítica y la segunda se desenvuelve en un carácter transformador y liberador, propuesta desde los territorios latinoamericanos, los cuales buscan suprimir cualquier acción de opresión y discriminación.

2.1. Organización de las Teorías que confluyen en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se construyen mediante diversas fuentes, su eje central y punto principal de conexión se ubica en el sentido otorgado a la educación; lo que remite a situar un “sujeto social epistémico” y a abrir la pregunta por la sociedad. La educación es la vía para ir en busca de mejorar las prácticas formativas y liberar a los sujetos que históricamente se han encontrado en condiciones de opresión. El resultado del proceso educativo característico de Latinoamérica reside en los educandos y su posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico que contribuya al cambio de la realidad social. (Pinto, 2014)

De este modo, otorgar un sentido a la educación permite la edificación de lo que Pinto (2014) denomina “Fundamentos Onto-gnoseológicos y Socio-antropológicos”, por consiguiente, el sentido amplio de la educación permite la decantación en tres momentos específicos:

a) Ser sujeto social epistémico situado: se conforma en la interacción entre el individuo y los otros, determinado por una relación espaciotemporal que fija los momentos “aquí-ahora” con los territorios desde los cuales se construye esta subjetividad.

b) Sujetos con culturas e identidades territoriales propias: los sujetos cognoscentes se relacionan con los factores: naturaleza, humanización y socialización.

c) Sujetos de la comunicación, interconectados y en interacción: el proceso de interacción presente entre los sujetos y los individuos se reconoce como comunicación, de allí su visualización como seres inacabados, distintos, en permanente situación de aprendizaje y en humanización; el sujeto situado genera la necesidad de educadores críticos.

El autor chileno reconoce unas “características conceptuales” que permiten la cohesión de los fundamentos “socio-antropológicos” y “Onto-gnoseológicos”, lo hace a través de las siguientes influencias teóricas fundamentales que posibilitan la comprensión de lo denominado PCL. Así mismo, agregamos a la caracterización realizada por Pinto (2014) los aportes de Mejía (2011), Puiggrós (2016), Cabaluz (2015), Maldonado (2008) y Suarez et al (2015) conformando así las principales visiones teóricas sobre las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

2.1.1. Filosofía Crítica Latinoamericana

Encontramos dos momentos en su delimitación, el primero identificado con desarrollos de autores latinoamericanos, sus propuestas teóricas y metodológicas y el segundo referente a la recepción de algunos autores extranjeros.

En primer momento la filosofía crítica latinoamericana remonta su origen a la pregunta por la identidad propia del sujeto Latinoamericano. Pinto (2014) reconoce los aportes del pensador peruano José Carlos Mariátegui cuya principal preocupación filosófica se centró en el análisis de la realidad de la vida indígena; describiendo el desconocimiento de un pensamiento originario del pueblo indígena y mestizo, producto de la mentalidad occidental colonizada, cuyo tipo de pensamiento se caracteriza por ser lógico y racional. El pensamiento mestizo que devela Mariátegui es un sincretismo entre la razón positivista y la intuición mágica.

En la misma vía otro pensador peruano Augusto Salazar Bondy, prosigue los cuestionamientos de Mariátegui, y emprende la tarea de descubrir “los matices del pensamiento filosófico indígena”, todo bajo el propósito del encuentro con lo que identificaba al sujeto peruano y latinoamericano. En la búsqueda que realizaba sobre “el pensar propio” Salazar

Bondy, critica los procesos educativos y sus contenidos disciplinares. Por ende, Mariátegui y Salazar Bondy construyen uno de los principales fundamentos filosóficos de las PCL. Sus dimensiones sobre la identidad que constituía el territorio son construidas en el “pensar y ser” de los grupos populares característicos de la región, conllevando a la transformación de la realidad situacional de cada comunidad. Al respecto Pinto (2014) sustenta: “Esta preocupación los orienta a una búsqueda Onto-gnoseológica y se centra en el tema del origen del conocimiento auténtico, que permita al sujeto popular latinoamericano su liberación política y epistemológica.” (p. 39)

La consecuencia directa de estos desarrollos teóricos se halla en el vínculo entre Filosofía de la Liberación y Teología de la Liberación, entramando uno de los principales conceptos de las PCL, el de liberación. Alrededor de este concepto se agrupan diversos autores que Pinto (2014) enuncia como Filósofos Críticos, los cuales se pueden identificar mediante tres nacionalidades:

2.1.1.1. Filósofos Críticos Argentinos

Los adelantos de Rodolfo Kusch (1922-1979), Arturo Roig (1944-2012) y Enrique Dussel (1934 – a la actualidad) asientan las bases de una mirada antropológica y filosófica de los pueblos ancestrales y los sectores populares oprimidos, en oposición a una filosofía occidental dominante, que ha legitimado la opresión de los pueblos de Latinoamérica, bajo las consignas de desarrollo y civilización de orden capitalistas. Es preciso recalcar que el énfasis sobre Dussel radica en la preeminencia que Pinto (2014) y Cabaluz (2015) le otorgan como referente central de la Filosofía y la Educación Crítica Latinoamericana.

Para Enrique Dussel, el pensamiento crítico conduce a una acción de liberación de los pueblos que han sido dominados. La filosofía crítica tiene como principal preocupación ética la libertad comunitaria de los pueblos, mediante ella se busca una “génesis liberadora del ser” y una construcción de una vida “más democrática y humanista”. En lo que Pinto (2014) expresa como “antropología filosófica latinoamericana” Dussel expone la conciencia crítica como el mecanismo de liberación de la realidad oprimida, construida a través de las condiciones de opresión a la que se ha visto relegada.

2.1.1.2. Filósofos Críticos Brasileños

Por otro lado, encontramos a Dermeval Saviani (1944 – a la actualidad), Ernaní María Fiori (1912 – 2002) y Moacir Gadotti (1942 – a la actualidad) cuya relación se localiza entre la

ética y política del Estado, estudiando la educación y sus demandas de calidad y liberación. En palabras del autor:

Hay una preocupación común en estos autores brasileiros que se expresa en dos situaciones temáticas, por un lado la Relación entre Ética y Política, reclamando del Estado la atención del derecho social del ciudadano a recibir una educación de calidad y liberadora; y, por otro lado, la relación cultura, como expresión multicultural, y Educación, donde plantean la necesidad de entender al sujeto brasileño como expresión de la multiculturalidad, fundando una nueva “hegemonía” que oriente la formación como un proceso de desarrollo de la “conciencia popular”. (Pinto, 2014, p. 41)

En estos términos, los aportes teóricos de los autores brasileiros nos permiten pensar la realidad latinoamericana como “diversa”, pues cada comunidad presenta un proceso de alternancia entre subjetividad e intersubjetividad, la cultura en Latinoamérica pasa a ser construida, en términos de “lo otro”, aquello fuera de la totalidad europea y norteamericana.

2.1.1.3. Filósofos Críticos Chilenos

Los proyectos presentes en este país están liderados por Jorge Millas (1917 – 1892), Humberto Gianini (1935 – 2014) y Carlos Ruiz Schneider (1943 – a la actualidad). Cabe aclarar que Pinto (2014) asevera que dichos autores no se encuentran en línea directa de lo que se conoce como “pensamiento crítico”, no obstante, ostentan propuestas “Onto-antropológicas y epistemológicas” que hacen posible el análisis de la modernidad mediante las relaciones subjetividad/individualidad, comunicación/conocimiento y ética/política. En el marco de una sociedad organizada por el “capitalismo salvaje”.

Para cerrar el actual apartado, sobre la Filosofía Crítica Latinoamericana, se hace necesario entrever cómo su apuesta teórica pretende una filosofía con identidad territorial de América Latina. En este sentido se elaboran categorías de pensamiento para la “realidad histórico-cultural y situacional” del territorio. La educación se vincula al propósito de una convivencia social, exhibiendo su dimensión ética de liberación, pues como afirma Pinto (2014) se trata de un rescate de la “praxis reflexiva” de los oprimidos, que a su vez se presentan como potenciadores de cambio, con una identidad original, y con dos momentos de transformación: comprensión de la realidad cotidiana y una “praxis humanizadora” con la finalidad de ser y conocer el mundo. La síntesis entre la Filosofía Crítica Latinoamericana y las Pedagogías

Críticas Latinoamericanas, deviene en la formación de un “sujeto epistémico situado”, se trata de una propuesta de humanización en educación, en consecuencia Pinto (2014) declara: “[...] orientar la pedagogía crítica como una práctica de la libertad y como sentido Onto-gnoseológico y ético-epistemológico de la Educación Latinoamericana, la necesidad de formar sujetos críticos-transformadores/ constructores de realidades más humanas, más justas y más solidarias.” (p. 44)

2.1.1.4. Filosofía de la liberación, modernidad y teorías de la dependencia

La modernidad en América Latina se ha distanciado de la visión eurocéntrica, en primera medida porque no existe una etapa premoderna y en segunda medida se hace imposible enunciar una posmodernidad, lo anterior es producto formulado por la filosofía de la liberación, que a su vez es alimentada con los postulados de Foucault, Derrida, Lyotard y Valtimo, pues dichos autores permiten hallar grandes fracturas en la modernidad. Sin embargo, sus planteamientos son escasos para concebir el proyecto de liberación. (Cabaluz, 2015)

A propósito, Cabaluz (2015) bajo la lectura de Dussel, esboza dos paradigmas que encierran la comprensión de la modernidad en América Latina: en primer lugar, el eurocentrismo sustenta la modernidad como acontecimiento europeo, con origen en el feudalismo y característico por definir un tipo de racionalidad superior. En segundo lugar, se analiza la modernidad como fenómeno “mundial” en el cual Europa representa sólo una parte del “sistema mundo”. La noción de la modernidad como invento europeo olvida que Latinoamérica fue la base para la construcción de dicho discurso, fenómenos como la conquista fueron claves para el desarrollo de los países europeos. En consecuencia, América Latina pasa a ser el Otro-periférico capaz de cimentar un contra discurso de la modernidad. (Cabaluz, 2015)

Respecto a las Teorías de la dependencia como expone Cabaluz (2015) Dussel analiza el fenómeno de la dependencia bajo una revisión de Marx en donde estudia el capital y su periferia. La dependencia se presenta en el mercado mundial del siglo XVI y se da gracias a Latinoamérica, es allí donde surge el primer momento del capitalismo mundial.

Para Dussel las Teorías de la dependencia tienen dos instancias específicas: la primera se basa en los planteamientos de André Gunder Frank, Theodor Dos Santos, Orlando Caputto y Roberto Pizarro, quienes conceptualizan la dependencia con un agotamiento del capitalismo, movilizándolo así las revoluciones y las guerrillas en América Latina. La segunda bajo los desarrollos de Enrique Cardozo y Enzo Faletto realiza un análisis de las clases sociales en

América Latina, concibiendo el desarrollo de las funciones del Estado en un mundo regido por el capitalismo dependiente. Al respecto Cabaluz (2015) resume que las teorías de la dependencia “[...] se ocupan de priorizar la circulación o la producción; el plusvalor absoluto (sobreexplotación) o el plusvalor relativo (atraso tecnológico); el mercado externo o interno; el intercambio desigual, etc.” (p. 148)

En esa medida, Dussel en palabras de Cabaluz (2015) realiza una crítica sobre las teorías de la dependencia, pues “hacen historia y no formulan teorías”, toda su producción es de corte histórico. El filósofo de la liberación insta una distinción entre el capital central y el capital periférico, esto es lo que crea la dependencia y desemboca en la desigualdad. La transferencia del plusvalor (periférico) no desarrollado, al plusvalor (central) desarrollado, genera pérdidas en el plusvalor del trabajo vivo, lo que quiere decir que la dependencia ha robado la vida de los países pobres. (Cabaluz, 2015)

El segundo momento se recoge la influencia de apuestas teóricas desarrolladas en Europa y retomadas por algunos autores, encontramos:

2.1.1.5. Marxismo en Latinoamérica

Los planteamientos de Karl Marx según Cabaluz (2015) son aún vigentes. Condiciones de opresión como la pobreza, el desempleo, la exclusión y la violencia se hacen presentes en el territorio latinoamericano. En consecuencia, las PCL realizan una revisión de los planteamientos ético-políticos de la teoría marxista para beneficiar a la población explotada, resultando cuatro ejes de acción. El primer esbozo se centra en las críticas al capitalismo expuestas desde movimientos populares con un gran potencial crítico y transformador; el segundo planteamiento trata de las nuevas formas de explotación capitalista; el tercero hace alusión a la importancia de concienciar trabajadores y oprimidos, así, poner en marcha su lucha y liberación. Como cierre se propone una nueva ciencia que se encuentre acorde a las necesidades de los dominados.

Gadotti recoge los análisis realizados de Marx sobre Educación y Pedagogía mediante una lectura del vínculo estrecho entre educación y trabajo. La praxis del trabajo se encarga de recrear y transformar el mundo, por ello el vínculo educación-trabajo debe procurar una escuela que rompa con la división social del trabajo y posibilite comprender los procesos productivos. Partiendo de allí, Cabaluz (2015) citando a Gadotti a través del concepto “Educación Omnilateral”, llama la atención sobre el papel de la enseñanza en la constitución de los sujetos

como “polivalentes”, es mediante el proceso educativo, que se da tanto el desarrollo físico como intelectual, de esta forma, los sujetos educados permitían consolidar mediante su profesión el fenómeno de la “producción social total”, en otras palabras, sujetos capaces de aportar a la sociedad en todos los ámbitos.

La educación comprendida más allá del capital visualiza tres ejes principales: educación pública (para todos), educación gratuita (como deber del Estado) y educación para el trabajo (capaz de formar sujetos polivalentes); cabe resaltar que este tipo de educación debe brindar las herramientas de una existencia digna para los seres humanos, así pues, se requiere una enseñanza de orden intelectual, acompañada de un desarrollo físico y un aprendizaje profesional polivalente. Se hace necesario comentar que lo construido por Cabaluz (2015) tiene una lectura que le permite relacionar los planteamientos marxistas con desarrollos del educador de corte crítico Peter McLaren, quien expresa:

Más que desacreditar a Marx, descentrar el rol del capitalismo y descartar el análisis clasista, los docentes (...) deben seguir estudiando la obra de Marx y extrapolar de ella lo que les sirve teóricamente, pedagógicamente y políticamente, a la luz de los desafíos que nos enfrentan (Citado por Cabaluz, 2015, p. 95)

2.1.1.6. Concepto de Trabajo Vivo

La revisión de Dussel de los postulados teóricos de Marx permite concientizar a los trabajadores de la mistificación, fetichización y las injusticias del capital, además de los intereses y necesidades de la clase obrera y oprimida. En concordancia, Dussel recoge el discurso crítico de Marx bajo en el concepto de “Trabajo Vivo”, reconocido como “lo otro del capital” aquello que va más allá del trabajo capitalista y se ubica en la exterioridad y la alteridad. Para Cabaluz (2015) el concepto se hace relevante en el campo pedagógico por su extensión en lo educativo mediante el reconocimiento de la alteridad como punto de partida de superación de la totalidad capitalista.

Para pensar el concepto de Trabajo Vivo, propone una revisión sobre algunas ideas de István Mészáros filósofo de Hungría y Ricardo Antunes sociólogo brasileño. El primero problematiza el vínculo educación-trabajo realizando una propuesta de universalización, donde los productores produzcan y establezcan su propia educación, se trata de una educación revolucionaria que rompa con la lógica del capital y contribuya a la “rebeldía”,

“insubordinación” y la “emancipación”, por tanto, todo proyecto educativo debe ir en contra de cualquier tipo de alineación. Por otro lado, Antunes, se preocupa por la reducción del “Trabajo Vivo” en la sociedad capital, pues estrategias como la subcontratación, la tercerización, etc., hacen que la jornada de trabajo sea casi imposible de reducir; para Antunes, mayor disposición de tiempo libre para los trabajadores permitiría reencontrar el sentido de la vida.

Cabaluz (2015) explica la conexión entre Filosofía de la liberación y trabajo vivo con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, a través de la revalorización que estas perspectivas permiten de la exterioridad del capital, reivindicando la dignidad, autonomía y creatividad de las subjetividades de los trabajadores, posibilitando pensar alternativas de educación y organización del trabajo propuesto desde las mismas comunidades.

2.1.2. Ciencias Sociales Latinoamericanas

Como manifiesta Pinto (2014) los planteamientos de las ciencias sociales en América Latina tienen dos preocupaciones principales, en primer orden, explicar el subdesarrollo de las naciones del territorio y en segundo orden, producir teoría social aplicada al contexto, en consecuencia, analizar la dependencia y las formas de colonialismo; debido a ello se basaron en primera instancia en los esquemas teóricos fundados por autores posmarxistas ⁶, empero, los postulados que se planteaban desde allí, no respondían a las dinámicas propias de Latinoamérica, en respuesta Pinto (2014) asevera: “Al mirar la realidad como comprobación empírica de la teoría eurocentrista, reproduciendo con ello las mismas debilidades analíticas que tiene la teoría crítica como transposición cultural, sesgan la comprensión de la propia formación social y cultural que tiene América Latina.” (p. 44)

Lo anterior funciona como condición de emergencia para el surgimiento de una “ciencia social autónoma, propia y reciente” que emerge sobre los años setenta en diferentes centros académicos independientes, por lo general apoyados por organizaciones no gubernamentales y en profundos vínculos con movimientos de Educación Popular. El producto de estas tendencias de pensamiento construyó la base de trabajo de autores de la sociología como: Orlando Fals Borda (Colombia), Walter Mignolo (Colombia), Aldo Ferrer (Argentina), Helio Jaguaribe (Brasil), Edgardo Lander (Venezuela) Aníbal Quijano (Perú) y José Matos Mar (Perú).

⁶ Se recogen autores como Marx, Habermas, Lukács, Adorno, Gramsci y Gadamer.

Se trataba de erigir unas ciencias sociales comprometidas con las necesidades y requerimientos para el progreso social de los movimientos populares y revolucionarios, dando paso a la fundación de una epistemología propia y con gran énfasis en la transformación de América Latina. En definitiva, se labran dos grandes corrientes de desarrollos teóricos:

2.1.2.1. Investigación Acción Participativa

Para comenzar desde los años setentas hasta los noventas, la Educación de Adultos en conexión directa con la Investigación Acción Participativa permite la creación de currículos para los centros académicos que se organizaban a su alrededor. La figura de Orlando Fals Borda se identifica por su posición teórica crítica, estableciendo tres relaciones “gnoseológicas” que configuran su propuesta de Investigación Acción Participativa: la concienciación del sujeto popular mediante una relación de transformación de la realidad; el método de investigación como génesis epistemológica popular y revolucionara y el movimiento social democrático con un desarrollo social autosustentable. (Pinto, 2014)

De manera simultánea, Maldonado (2008) expresa que la IAP pretende la transformación de prácticas sociales. Se origina en la Investigación Acción de Kurt Lewin y la Investigación Acción Educativa de Lawrence Stenhouse y John Elliot. Sus principales propósitos son capacitar a los grupos oprimidos y producir pensamiento político popular. Orlando Fals Borda su ponente principal expuso las siguientes particularidades: a) comprender la situación de obreros, campesinos e indígenas bajo el capitalismo; b) experimentos de comprensión de organizaciones sociales y nacionales; c) independencia de partidos políticos.

Su encuentro con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se da con Paulo Freire y tienen en común: una dialéctica de reconstrucción y problematización de lo investigado, un compromiso político y social con los actores del proceso y una participación directa de los actores. Maldonado (2008) aclara dicha relación afirmando:

Como ya lo advertimos, en este periodo [años 70's] las tensiones se expresan de dos maneras: en el terreno político y el campo de la guerra. En ambos casos, los dispositivos de poder y saber emplazan las tecnologías de control de las herramientas de planeación y administración. Por su parte, las resistencias abren caminos a la investigación social y a la pedagogía. Dadas sus características asociamos la investigación social con las pedagogías críticas. (p. 70)

La Investigación Acción Participativa (IAP) trabaja por el reconocimiento de las comunidades, ostenta una participación y compromiso intelectual, además, de una acción política que pretende visualizar el saber popular.

En otra ruta según Pinto (2014) Edgardo Lander concebía un nuevo paradigma para las ciencias sociales latinoamericanas, su propuesta consistía en la tenencia de una concepción de comunidad y participación del saber popular. La liberación mediante la praxis, como instrumento de desnaturalización de “formas canónicas” de ser y estar en el mundo. La redefinición del rol del investigador social, como sujeto y objeto del conocimiento y el relativismo del conocimiento, pues no se encuentra acabado y requiere de una pluralidad epistémica. Así, se posiciona una resistencia en aras de configurar movimientos y alternativas sociales de orden diverso que determinan formas de poder más horizontales.

Para finalizar la actual entrada, Pinto (2014) exterioriza las cavilaciones de Hugo Zemelman expresando el sentido del sujeto, conformado por las siguientes características: autónomo e histórico; apropiado del sentido de lo real; instalado como protagonista de su propia episteme y transformador de su realidad. La teoría tenía como función investigar con los sectores populares y movimientos sociales, con la intención de romper con la hegemonía del sistema capitalista imperante.

En suma, las investigaciones sociales llevadas a cabo por los “sociólogos críticos” dan paso a la creación de instituciones como CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) conocida ampliamente en la región. En consideración Pinto (2014) realiza una “crítica” de los intelectuales distinguidos en este medio, pues a su modo de ver: exhiben una “insuficiencia teórica” derivada de las críticas posmodernas de orden ligero que terminan afectando el saber popular; no reflexionan sobre la potencia de transformación existente en los pueblos; además, de reproducir una teoría crítica “desterritorializada”.

2.1.2.2. Teología de la liberación

Los proyectos educativos dentro de la Teología de la liberación presentaban las siguientes “prácticas pedagógicas”: lectura de la biblia por los pobres; historia de la iglesia desde el reverso; reconocimiento de relaciones eróticas de alteridad; hombre-hermano (político-justicia), hombre-mujer (erótico, sexual, familiar), padre-hijo (pedagógica); teología desde Latinoamérica. La Teología de la liberación busca el reconocimiento de los pobres, afros, indígenas,

desempleados y perseguidos políticos. Leonardo Boff es uno de sus principales exponentes quien en la “Conferencia de Puebla” expresaba diez puntos que reunían su visión:

- 1). Consagración del método de ver analíticamente, juzgar teológicamente y actuar pastoralmente.
- 2). Dimensión social y política de fe ante la violación de la dignidad de las personas.
- 3). Defensa y promoción de la dignidad humana.
- 4). Opción preferente por los pobres.
- 5). Promoción y liberación integral.
- 6). La religiosidad popular.
- 7). Las comunidades eclesiales de base.
- 8). Opción preferente por los jóvenes.
- 9). La promoción de la mujer.
- 10). Tres grandes condenas: el capitalismo, el marxismo colectivista y la doctrina de la seguridad nacional por su carácter totalitario y anticristiano. (Citado por Maldonado, 2008, p. 59)

La iglesia se concibe marxista, un recinto para los pobres, en donde se puede pensar una realidad liberadora y utópica. Se trató de un proyecto descolonizador que se acompañó con las revoluciones de la década de los 60. Maldonado (2008) define la Teología de la liberación como: “[...] una reflexión crítica a la luz de la experiencia cristiana de fe y desde la óptica de los pobres sobre la praxis de los hombres, principalmente de los cristianos, en vista de la liberación integral de los hombres [...]” (p. 60)

La Teología de la liberación trabaja posteriormente junto con la Investigación Acción Participativa y alimenta los cimientos de las PCL sus principales propósitos son: la transformación social, la transformación del sujeto por sí mismo, la reivindicación de los pobres, el trabajo como redención, la resistencia a lo hegemónico-capitalista y la formación al trabajador para que se libere.

2.1.2.3. Epistemología Crítica Emancipadora

Los marcos epistemológicos ofrecidos por Boaventura de Sousa Santos, se registran para el caso en su enlace con las resistencias, rebeliones y luchas populares de Latinoamérica y los continentes del sur. (Pinto, 2014) El sociólogo brasileiro comprende la aprensión crítica transformadora como objeto de la investigación destinada a la realidad de América Latina. En el mismo trazo, se hace vital la proyección liberadora de una conciencia crítica a través del trabajo en el aula vinculado a los movimientos sociales, para lo cual es fundamental un pensamiento “sociopolítico emancipador”.

En conjunto se diseña una labor epistemológica y antropológica, que consiente en el sustento de una “educación crítica emancipadora” cuya principal labor es la formación de un sujeto “epistémico social latinoamericano”. (Pinto, 2014)

Es preciso agregar que en la Epistemología Crítica Emancipadora Suarez et al (2015) consideran que una racionalidad distinta a la dominante genera la necesidad de instituir rupturas epistemológicas con la modernidad. La primera consiste en una recuperación del sentido común el cual se ha visto criticado sistemáticamente por la ciencia moderna, en este sentido, la segunda ruptura pretende reconciliar la ciencia, la tradición crítica y el sentido común con la intención de producir sentidos de resistencia. Por ello se requiere de una “Sociología de las ausencias” que permita entender cómo lo no existente, lo no reconocido se ha producido y una “Sociología de las emergencias” que busque potenciar el presente haciendo visibles las experiencias antes ausentes y reformulando las formas de conocer y experimentar el mundo. Suarez et al (2015) aseveran:

En este sentido, América Latina puede constituirse en una posición epistémica desde la cual interpelar al etnocentrismo de la tradición crítica moderna, reformulando las claves con las que miramos, comprendemos, e interpretamos el mundo. Cabe advertir que “lo latinoamericano”, al igual que la tradición crítica en educación, no supone un significado cerrado ni una esencia pura que podemos encontrar, registrar y capturar, sino que se trata de una serie de significados a ser construidos, recreados, discutidos y enriquecidos en tanto siempre están abiertos y emplazados en disputas de sentido: Por otro lado, tampoco resultaría productivo llevar adelante una exaltación de “lo latinoamericano” en el marco de un posmodernismo celebratorio de las diferencias, sino desplegar la posibilidad de

construir nuevos modos de producción de saber y de un modo alternativo de pensar las alternativas. (p.28)

2.1.2.4. Aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad

El debate respecto a la decolonialidad y la descolonización propio de los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad (se hace necesario nominar sus principales autores: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfogel, Fernando Coronil, etc.) y de diferentes autores que se acogen dentro del pensamiento crítico latinoamericano (exponentes de las teorías de la dependencia como: Sergio Bagú, Raul Prebisch, Rui Mauro Marini, André Gunder Frank) para Cabaluz (2015) se hace fundamental su reconocimiento en la conformación de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pues sirve para esclarecer cómo el campo pedagógico y educativo de América Latina se ha visto afectado por determinaciones históricas, políticas y económicas de una alteridad oprimida, y dominada desde las esferas altas de poder provenientes de la modernidad europea. No obstante, el autor pone a la vista las críticas que se han realizado a estos movimientos y que se pueden sintetizar en tres grandes ramas: a) sus discursos provienen de claustros universitarios de orden hegemónico; b) presentan un colonialismo interno en la configuración de las ciencias sociales latinoamericanas; c) han realizado contribuciones a las élites políticas que bajo la “excusa” del multiculturalismo han neutralizado procesos de descolonización. (Cabaluz, 2015)

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas discuten con lo que Anibal Quijano denomina “Colonialidad del poder”, para Cabaluz (2015) esto se logra mediante la visualización de los mecanismos coloniales que sub-alternizan: saberes, subjetividades y formas de conocimiento. En palabras del autor “problematiza la multiplicidad de relaciones sociales construidas a partir del poder colonial.” (p. 140). Al mismo tiempo, la colonialidad del poder ha trabajado con otros mecanismos de dominación como el capitalismo y el eurocentrismo, creando una asociación solida de poder mundial.

Quijano, estudiando la “Totalidad” marxista complejiza lo social como un todo interrelacionado y antagónico, en donde las relaciones sociales de dominación se han erigido a partir de la conquista de América. El teórico peruano establece la raza como uno de los patrones fundamentales para divisar las diferencias que Europa trazó como biológicas, justificando así, la

distribución y explotación del trabajo. Bajo aquellas circunstancias el capitalismo articula el trabajo, teniendo como ejes la esclavitud y la servidumbre, generando un mercado mundial de orden colonial, en el cual, los “blancos” reciben remuneración por su trabajo y las razas colonizadas no reciben pago alguno. La consideración de la raza clasifica y diseña un nuevo tipo de dominación social, con un potencial epistemológico aún presente. (Cabaluz, 2015)

El poder colonial se edifica de la mano del conocimiento, pues legitima la dominación por parte de la raza blanca configurando una racionalidad territorializada y de orden histórico que se funda gracias al surgimiento de América Latina en el mapa mundial; en consecuencia, se sub-alternizan otras formas de conocer. (Cabaluz, 2015). Conviene subrayar que los principios del eurocentrismo radican en una historia lineal que converge con el evolucionismo ubicando a Europa y su población como la raza civilizada; en una ruptura entre cuerpo/mente y sujeto/objeto que desemboca en el estudio del cuerpo como objeto de conocimiento y justifica la dominación-explotación. (Cabaluz, 2015) Pese a ello, Cabaluz (2015) afirma que la condición de opresión ha generado resistencias, resignificaciones y subversiones, por tanto, la dominación colonial no es total y se presenta como un campo de conflicto continuo.

Otro de los conceptos relevantes en la discusión llevada a cabo, remite a la “Geopolítica del conocimiento”, desarrollada por Walter Mignolo, quién se refiere a la producción del conocimiento desde espacios geo-históricos situados en centros de poder. El conocimiento se valora desde el lugar de origen emitido, resultando en una distribución propia de la colonialidad del poder y el capitalismo. Mignolo presenta así, una crítica al pensamiento moderno, occidental y eurocéntrico en donde la separación sujeto-objeto se ha hecho radical y ha generalizado y universalizado el conocimiento. El saber moderno justifica el colonialismo, pues la misma concepción de hombre ha reprimido y desprestigiado el conocimiento indígena, es por ello por lo que la geopolítica del conocimiento se enmarca en la tarea de reconocer otros saberes, haciendo posible rescatar proyectos de descolonización intelectual indígenas vigentes desde el siglo XVI. (Cabaluz, 2015)

2.1.2.5. Aportes de las Teorías de la Reproducción

Los aportes de la Sociología Crítica a la Educación desarrollados desde Europa y Norteamérica siguen la línea del vínculo entre trabajo y educación, para ello analizan el trabajo asalariado y el sistema escolar. Cabaluz (2015) asevera la importancia de las teorías de la

reproducción en la configuración de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, así, determina su encuentro en tres momentos: el sistema escolar, las clasificaciones jerárquicas y la ideología.

Las teorías de la reproducción realizan una crítica radical al papel de la educación en la reproducción del orden social existente y a la forma de conocimiento reconocida, pues aquella es establecida por la cultura dominante.

Exponemos el siguiente esquema para recoger lo trazado en este apartado por Cabaluz (2015):

Tabla 4. Teorías de la reproducción

| Teorías de la Reproducción | | | |
|------------------------------|--|---|-------------------------|
| | Bowles y Gintis | Bourdieu y Passeron | Baudelot y Establet |
| Sistema Escolar | <p>La escuela presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones económicas de dominación. - Desigualdad como parte central de la división del trabajo. - Jerarquía, fragmentación y rutinización. - Fomenta la idea del mérito (aceptación del lugar en la división del trabajo) | <p>Educación como reflejo.</p> <p>Se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener los sistemas educativos tradicionales pues mantienen un sistema de valores de la clase dominante. - Valorar y legitimar la cultura de la clase dominante. - Legitimar la estructura de clases. | |
| Clasificaciones y Jerarquías | El aparato escolar presenta una función | - El sistema escolar tiene una estructura | La escuela capitalista: |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>clasificatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia entre la institución escolar y las relaciones sociales de producción. - La División jerárquica del trabajo tiene niveles de estructura ocupacional: bajos (respeto por las reglas), medios (operación sin supervisión) y altos (interiorización de normas). | <p>ideológica sin neutralidad y sin objetividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La jerarquía social reproduce las clases y la desigualdad según el origen de clase. - Valoración de capital lingüístico de clases privilegiadas. - El sistema de enseñanza legitima las diferencias. - Las desigualdades sociales son equivalentes a las desigualdades escolares. | <ul style="list-style-type: none"> - Reproduce mecanismos ideológicos de producción, sistema de clases y dominación burguesa. - Clasifica y segrega según el origen de clase. <p>El aparato escolar se clasifica en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Real primaria – profesional. 2. Real secundaria-superior. <ul style="list-style-type: none"> - Se reproduce el orden capitalista de proletarios y burgueses. - Existen calificaciones y competencias para el mercado de trabajo. - Se forma para el trabajo asalariado y la fábrica. - El rendimiento |
|--|---|---|--|

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| | | | escolar se mide igual que la productividad del trabajador. |
| Ideología | <p>El funcionamiento del sistema económico presenta:</p> <p>1. Mecanismos de conservación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediante recursos ideológicos legitima la estructura de clases. - Reproducción de la conciencia de clase en la experiencia cotidiana. - El espacio educativo por el principio de “simple correspondencia” facilita la aceptación de las relaciones sociales de producción. | <p>El sistema de enseñanza cumple una función ideológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oculta y enmascara la verdad objetiva. - Justifica el orden social. - Legitima el mérito escolar y la igualdad de oportunidades. - Establece un habitus de clase social mediante la escuela. | <p>La escuela capitalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduce las clases sociales inculcando la ideología burguesa. - Se aprenden habilidades, contenidos y valores de la ideología burguesa. - Producción de contradicciones y luchas ideológicas identificadas como resistencias, las cuales rechazan la dominación. |

El autor chileno considera fundamental las teorías de la reproducción en el esclarecimiento de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, por los aportes que realizan frente al papel de la escuela en la reproducción de clases; las relaciones de producción y la dominación de raza, etnia, y género. Para Cabaluz (2015) es necesario que las Pedagogías Críticas

Latinoamericanas contemplen lo educativo desde una perspectiva más dinámica y dialéctica, pues:

Las escuelas no sólo reproducen la dinámica de clase y las relaciones sociales de producción, también produce/reproduce otras relaciones de dominación basadas en la raza, la etnia, el género, entre otras, y que requieren ser esclarecidas por las pedagogías críticas para avanzar hacia un análisis de lo educativo que incorpore una perspectiva más dinámica, dialéctica y relacional. (p. 108).

Sin embargo, el autor reconoce que dichos planteamientos son iniciales pero insuficientes, debido a un “pesimismo paralizante” producto de la idea de reflejo en la escuela, dejando de lado la resistencia y su carácter omnipresente. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y las teorías de la reproducción, permiten vincular lo escolar y lo laboral, así como lo político y lo ideológico, para politizar las relaciones sociales de clase, género y raza, producto del capitalismo. (Cabaluz, 2015)

2.1.3. Educación Popular y Pedagogías Críticas

2.1.3.1. Educación Popular

La bisagra entre la Educación de Adultos y la Educación Popular se halla en la “hermenéutica crítica” bosquejada por Paulo Freire, es mediante este lazo que las “ciencias de la educación latinoamericanas” maquinan un tipo de conocimiento y acción pedagógica que construyen el sujeto en relación con su aprendizaje. Sin embargo, Pinto (2014) trae a la discusión al educador venezolano Simón Rodríguez y su “Educación cívica democrática y popular para el pueblo” según acopia el autor chileno, esta propuesta educativa se centraba en tres dispositivos de acción: a) la escuela popular al servicio de los pueblos de América Latina; b) la distancia con la visión de la ilustración europea sobre la educación; c) la educación popular capaz de realizar el proyecto “republicano” y organizar los fundamentos y bases de los nuevos Estados.

Al mismo tiempo, la creación de repúblicas emergentes representaban un esfuerzo educativo distinto al “iluminismo” de las clases en el gobierno y arrojó como resultado una ley de instrucción pública primaria de carácter obligatoria y gratuita; además otro de los logros alcanzados se dio por la presión ejercida por las clases obreras organizadas, distinguidas en

movimientos como el periodismo popular y los “Ateneos” y academias culturales obreras⁷, presentadas como alternativas de formación creadas en partidos políticos populares, que hacían posible una alternativa educativa.

Como permite visualizar Pinto (2014) la Educación Popular orienta el quehacer educativo de las propuestas alternas de los movimientos y luchas sociales. Sobre los años cincuenta las luchas revolucionarias en América Latina, alimentan los procesos de Educación Popular, la educación era vehículo para generar pensamiento y acción en pro del cambio de las condiciones de opresión de los pueblos habitantes. La efigie de Freire, concibió la EP, como un esfuerzo político y cultural que reivindicaba la “educación liberadora” con el desarrollo de una conciencia ciudadana crítica y transformadora, el pedagogo brasileño sienta las bases para un nuevo paradigma de educación revolucionario, la pedagogía crítica, como expresión de la educación popular crítica “[...] van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio, se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para los nuevos saberes pedagógicos para una educación democrática y liberadora de los pueblos de América Latina.” (Pinto, 2014, p. 54) La teoría educativa en Latinoamérica requiere de unos “[...] intereses libertarios, hibridaciones étnicas, articulaciones sociales y culturales entre intelectuales y sectores populares [...]” (p. 54-55) Es preciso asentar que “la educación política popular” tiene los siguientes representantes: Luis Emilio Recabarren (Chile), Aníbal Ponce. (Argentina), Benito Juárez (México), José Martí (Cuba) y José Carlos Mariátegui (Perú)

La anterior división de la EP presentada busca que la educación tenga un desarrollo más humano e igualitario y usa como herramientas la comunicación y el diálogo. En vista de generar una organización reconocemos tres líneas de la Educación Popular: Educación Popular centrada en la Educación de Adultos, Educación Popular Crítica y Educación Popular Política.

Pinto (2014) nos permite encontrar la fuerte relación entre Educación Popular y Pedagogía Crítica, el autor sostiene:

⁷ El fin de dichas instituciones se concebía como capacidad política a obreros, además de talleres de artes y oficios para zapateros, sastres, carpinteros, tipógrafos, peluqueros y demás ocupaciones. (Pinto, 2014)

[...] en la realidad acumulada de la educación popular, requieren ser sistematizados [los conocimientos basados de las experiencias] de tal manera de ir constituyendo el contenido de la *pedagogía crítica*⁸, definiendo en ellos, entre otros aspectos, la manera de situarnos antropológicamente en nuestras realidades contextuales y de posicionarnos como alternativa formativa para nuestros pueblos dominados. (p. 55)

La Pedagogía Crítica Latinoamericana se presenta como “alteridad total” ante cualquier paradigma educativo, pues en ella el esfuerzo reside en la liberación de los sujetos históricamente no reconocidos. Es así como se erige un paradigma de educación “crítico/emancipador”, con los siguientes ejes de acción formativa: a) La educación es necesaria como proceso intersubjetivo de construcción social; b) la conciencia crítica se constituye en la acción pedagógica comunicativa; c) el sujeto latinoamericano se forma en el diálogo y aspira a la autonomía, sin romper su relación comunicativa con el agente interesado; d) la relación formativa intersubjetiva se sustenta en una epistemología crítica latinoamericana. (Pinto, 2014)

Como se ha visto, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas tienen una relación bidireccional con la Educación Popular. Es en la profundización de este tema donde se propone la lectura de Maldonado (2008) en la cual Alfonso Torres describe a la Educación Popular como un conjunto a nivel ideológico e intelectual que bebe de las luchas de los movimientos sociales. Concibe lo político y lo educativo como parte fundamental de su discurso fundacional. Al mismo tiempo, es desarrollada en los años 70's y presenta los siguientes elementos constitutivos:

- Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- Una intelectualidad política emancipadora frente a las estructuras imperantes.
- Un propósito de contribuir a la construcción de sectores dominados u oprimidos como sujeto histórico.
- Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular.

⁸ Cursivas añadidas por los autores del presente trabajo.

- Una preocupación por generar metodologías coherentes con los rasgos o intencionalidades anteriores. (p. 77)

El autor colombiano (2008) recoge la definición de Alfonso Torres sobre la Educación Popular y la formula como un entramado de experiencias sociales del orden del discurso educativo, con el propósito de revitalizar el protagonismo de las clases populares en la construcción de la sociedad, por tanto, la Educación Popular implica:

[...] reconocer el carácter político de la educación [...] asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares [...] trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación [...] [y] generar propuestas pedagógicas [...] (Maldonado, 2008, p. 77)

2.1.3.1.1. *Instituciones estatales en la Educación Popular*

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) se crea sobre el año 1957 con la pretensión de formar a poblaciones en estado marginal, su primer indicio se remonta a los “Programas de promoción profesional popular rural y urbana” (PPPR Y PPPU) desarrollados mediante centros agropecuarios dirigidos a amas de casa, indígenas, campesinos, obreros y artesanos. Los programas buscaban la capacitación empresarial del campesinado a través de prácticas pedagógicas, en primer orden, la motivación a la comunidad y selección de líderes; en segundo orden, la capacitación de líderes escogidos por la comunidad; y para finalizar la capacitación de la comunidad mediante los líderes formados.

El modelo llevado a cabo tuvo gran éxito en la población colombiana resultando en su importación a diversos países de Latinoamérica. (Maldonado, 2008).

2.1.3.1.2. *La comunidad y lo comunitario*

Cabaluz (2015) fundamenta su abordaje sobre la comunidad y lo comunitario mediante múltiples concepciones. En primera medida se distancia de tres: una unitaria y esencialista, caracterizada por basarse en los rasgos e intereses ubicados en un territorio, como los barrios y las localidades, dicha perspectiva oculta los conflictos latentes de un colectivo social; por otro lado hallamos una mirada funcionalista que concibe lo comunitario bajo relaciones de tipo asistencial esbozadas en políticas públicas neoliberales; así mismo, se presenta una concepción apriorística que se puede identificar mediante diversas acciones de orden progresista y que

delimitan su trabajo en territorios establecidos. Para Cabaluz (2015) la comunidad no significa “abstracción, generalidad, esencia”, este remite a formas de organización en niveles históricos, concretos y dinámicos, pues las comunidades se reinventan continuamente.

Para discutir sobre la comunidad es preciso recoger su acumulado a través de las diferentes organizaciones y movimientos populares, las cuales pueden reconocerse por presentar formas de resistencia y oposición frente al sistema capitalista imperante; las comunidades ofrecen alternativas de vida. Es así como Cabaluz (2015) rescata el término de “Vida Comunitaria” como producción que identifica a los llamados “de abajo”; las comunidades presentan prácticas auto educativas, economías solidarias, juegos y tradiciones; producen “nuevas formas de rebeldía”, proponen visiones distintas a las del capital. Es decir: “[...] lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia.” (p.125).

En una comunidad se presentan: “[...] relaciones de amistad, compadrazgo, vecindad y compañerismo signados por la solidaridad, la reciprocidad, el apoyo mutuo.” (Cabaluz, 2015, p. 125) brindando una potencia capaz de instituir nuevas racionalidades y formas de organización social, dicha fuerza denominada contra hegemónica permite transformar la realidad. Las comunidades, además, instauran un sentido del “nosotros” ostentando una subjetividad colectiva distinta a la del sistema del mercado.

Para conceptualizar lo comunitario, Cabaluz (2015) trae a discusión los desarrollos de Alfonso Torres Carillo (educador popular colombiano) quién define como “[...] dispositivos concretos para alimentar vínculos, subjetividades y valores colectivos desde el campo pedagógico.” (p. 126), y, que se puede vincular con narrativas, símbolos, encuentros, redes vinculantes, reflexiones sobre el “estar-juntos”, e instancias de formación que posibilitan sostener sus tradiciones.

Lo comunitario toma gran relevancia en América Latina pues según describe el autor existen unos rasgos comunes como: propiedad colectiva; solidaridad y apoyo mutuo; deliberación colectiva; preservación de fiestas, ritos y símbolos; obligatoriedad política; y construcción de obras comunales. Empero, las comunidades no deben idealizarse y es preciso reconocerlas como parte del sistema global de dominación, por esto es necesario problematizarlas continuamente. (Cabaluz, 2015)

2.1.3.1.3. Concepto de Comunidad de vida

La filosofía de liberación nuevamente realiza una contribución al entramado teórico de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas por medio del concepto de “Comunidad de vida” según lo escrito por Dussel en su *Ética de la liberación*, se trata de exhibir un fundamento ético-material que se encargue de “producir, reproducir y desarrollar” la vida en comunidad y de fundar una crítica, de las múltiples acciones, discursos e instituciones que han cosificado, sometido, explotado y oprimido la vida humana, la concepción de “Comunidad de vida” establece un imperativo ético de mantener la vida, es así que Cabaluz (2015) cita a Dussel:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar auto-responsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una ‘vida buena’, cultural e histórica (...); que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad. (p. 129)

La *Ética de liberación* exige una vida humana colectiva y con el compromiso de luchar por una vida digna.

2.1.3.2. Pedagogías Críticas

Según los hallazgos de nuestra investigación existen diversas divisiones dentro de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a continuación recogemos algunos de sus postulados:

2.1.3.2.1. Pedagogía de la liberación

El trabajo de Paulo Freire en el año 1969 se reconoce como una de las principales influencias en los proyectos de emancipación en el mundo, gracias a sus postulados se establecen algunas de las bases de la Educación Popular. Sin embargo, la configuración de la Pedagogía de la liberación se alimenta de los aportes de Eugenio María de Hostos (pedagogo y político de Puerto Rico) sobre la educación científica de la mujer, y sus obras “*El Cholo*” y “*El día de América*”. (Maldonado, 2008).

Paulo Freire irrumpe en los proyectos capitalistas desarrollados en América Latina, mediante la dirección del “Departamento de Educación y Cultura” en donde trabaja con el Movimiento de Cultura Popular en Recife y el Servicio de Extensión de Cultura Popular de la Universidad de Recife. Es allí donde emprende la tarea de alfabetización que logró enseñar a leer y escribir a 300 trabajadores en 45 días. Maldonado (2008) recoge la experiencia de la siguiente forma:

Su proyecto de alfabetización rompe con la idea de enseñanza de la lectura y la escritura en cuyo seno los aprendices adquieren unas competencias numéricas y gramaticales básicas pero aisladas del entorno; Freire pretende que se instaure una pedagogía de la liberación con la cual se desarrolle un proceso de concientización y liberación. Adquirir competencias de lecto-escritura significa no sólo comprender el mundo sino, además, transformarlo. (p. 64 – 65).

Para Freire liberar es concienciar y el proceso se obtiene mediante la comunicación, el resultado es el “Diálogo de saberes”, tanto como maestro como estudiante pueden educar.

Bajo la misma lógica la Pedagogía de la liberación se encuentra con la Teología de la liberación y permiten concebir la pedagogía como acción e investigación, esto conlleva a que muchos presbiterianos, dominicos, protestantes, estudiantes, profesores y académicos inconformes con el accionar de la iglesia tradicional (entre ellos: Camilo Torres, G. Gutiérrez, Leonardo Boff) se inspiren en el marxismo y emprendan procesos educativos de concienciación con la población pobre de la región.

2.1.3.2.2. Pedagogías decoloniales

El trabajo de Catherine Walsh en el Grupo Modernidad/Colonialidad, alrededor de la descolonización reflejó meditaciones político-pedagógicas y educativas que permiten postular una “interculturalidad crítica”. La autora se basa en el trabajo de Frantz Fanon y Paulo Freire agregando lecturas sobre las comunidades afro-descendientes e indígenas. Las pedagogías decoloniales latinoamericanas visualizan una alteridad colonial, cuestionando la hegemonía de Europa y Norteamérica. Para estas perspectivas pedagógicas la cultura va más allá de la modernidad eso genera la construcción de pensamientos Otros. Cabaluz (2015) en correspondencia escribe:

“[...] las pedagogías decoloniales viabilizan para América Latina, la construcción de horizontes culturales más allá de la modernidad, abren rutas para la construcción y fortalecimiento de pensamientos otros, emergentes desde las voces, subjetividades, historias, experiencias y memorias excluidas, ignoradas y opacadas por la modernidad eurocéntrica.” (p. 151)

Consideremos los principales elementos de las pedagogías decoloniales que según Cabaluz (2015) consienten su adscripción a las PCL:

- Crítica al pensamiento moderno, colonial y eurocéntrico.
- La educación como transformadora de la realidad se erige mediante la concienciación, la dialogicidad y la criticidad.
- Tienen una postura epistémica más abierta.
- Se plantean más allá de lo escolar, académico e institucional.
- Son de carácter liberador.
- Pueden ser construidas en colectivos, organizaciones, barrios, comunidades, asambleas y movimientos sociales.
- Centran sus problemas con dinámicas como el eurocentrismo, la colonialidad del poder, la geopolítica del conocimiento y la racialización.
- Analizan la historia de los pueblos excluidos y la explican en forma no lineal.
- Denuncia de los mecanismos coloniales que subalternizan identidades, saberes y conocimientos.
- Enjuiciamiento de la organización racial de las sociedades capitalistas.
- Reconfiguración del poder colonial.
- Descolonización epistémica e intelectual, recuperando los conocimientos Otros.
- Ancladas a las epistemologías del sur, por su proyecto liberador.
- Configuración de horizontes utópicos (luchas de liberación, insurgencia política, cultural, epistemológica y pedagógica)
- Descolonización del campo pedagógico visibilizando “pedagogías otras” y saberes pedagógicos latinoamericanos.

2.1.3.2.3. Comunidades-otras y Pedagogías de la Tierra

Las PCL se ven impulsadas por las concepciones de comunidad, lo comunitario y comunidad de vida, generando la posibilidad de rechazar y poner en tela de juicio todo valor, institución y discurso que atente contra la vida de las comunidades. Cabaluz (2015) presenta dos grandes reflexiones:

Comunidades-otras

Una educación más allá del capital es uno de los objetivos de las PCL, las cuales se encuentran en relación directa con las realidades de los oprimidos, configurando “comunidades-otras”. El pensador chileno trae a colación el concepto desarrollado por Gramsci de “Política prefigurativa” mediante la lectura de Hernan Ouvina (Educador popular argentino) para explicar la noción de “comunidades-otras”. La praxis de liberación es una preocupación inmediata, desde el campo pedagógico la construcción de dicha “política prefigurativa” supone superar las instancias teóricas, principios y máximas pedagógicas, para crear nuevas alternativas educativas de corte “militante y exploratorio”. Superar el pasado para asentarse en el presente, es el postulado propuesto desde la “política prefigurativa”, lo anterior demanda una transformación centrada en los sujetos de las “comunidades-otras” se reconocen aquí: los oprimidos, trabajadores, explotados, marginados y excluidos por la sociedad capital. De esta manera, se establecen bases para la edificación de nuevas instituciones culturales y educativas “anticapitalistas y contrahegemónicas” con nuevos valores y relaciones sociales, dando como resultado la construcción de las “comunidades-otras”.

En concordancia, Cabaluz (2015) reseña a Carlos Cullen (filósofo de la liberación) y encuentra expresiones referentes a la pedagogía crítica que tienen como principal preocupación potenciar la creación de comunidades solidarias, con nuevas formas de convivir con el Otro, distinguidas por la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento y el apoyo mutuo.

Pedagogías de la Tierra.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben ser biófilas, esto significa: “promotoras, creadoras y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades.” (Cabaluz, 2015, p. 134), deben establecerse como pedagogías para la vida con la función de rechazar la injusticia, la miseria y opresión. La perspectiva educativa aquí presente se refiere a las relaciones integras que requieren los sujetos con el planeta tierra, se habla así de un nuevo paradigma pedagógico la “Ecopedagogía”, enfoque que se preocupa por las necesidades de los seres humanos y se distancia de las del capital, reflexionar sobre la “Ecopedagogía” requiere su divulgación y práctica en todos los ámbitos sociales (incluyendo la escuela).

Al mismo tiempo, basado en la indagación que realiza Gadotti sobre el trabajo de Francis Gutiérrez y Cruz Prado (pedagogos costarricenses), Cabaluz (2015) sustenta una concepción de la tierra como un ser vivo obligando a que la humanidad reconozca su convivencia con otras

especies. Se comprende la vida y lo social, bajo nociones de “bienestar”, “vida digna” y el “buen-vivir” características del ecologismo, cuya labor consiste en promover la sustentabilidad.

La pedagogía de la tierra y la eco-pedagogía como argumentó el autor se distancian de las pedagogías occidentales, pues las primeras se comprenden bajo una “conciencia planetaria” (término retomado de Leonardo Boff) y las segundas se centra en una mirada antropológica. Las pedagogías de la tierra develan un compromiso con la vida en todo el planeta y consideran los siguientes principios: el reconocimiento del planeta tierra como madre y organismo vivo; la justicia “socio-cósmica” (La tierra la mayor pobre en el mundo); la pedagogía biófila que promueve la vida de los seres humanos y la tierra; y la “Ecoformación” de “conciencia planetaria”. (Cabaluz, 2015) En conclusión, se trata de un proyecto alternativo global, de “un nuevo modelo de civilización sostenible”. (Cabaluz, 2015).

2.1.3.2.4. Pedagogías Populares

Para Maldonado (2008) existen múltiples experiencias de pedagogías populares concebidas principalmente por su trabajo con el campesinado recogemos las siguientes:

2.1.3.2.4.1. Radio Sutatenza

El proyecto de una radio instructiva que permitiera alfabetizar al campesinado colombiano se dio en manos del sacerdote José Joaquín Salcedo bajo lo que se denominó “Acción Cultural Popular” (ACPO), un sistema de escuelas radiofónicas en donde se difundían temas como: salud, alfabetización, números, economía, trabajo y religión. Para el año 1955 Radio Sutatenza logró una sintonía de 25.000 receptores y alfabetizó a 30.000 adultos en 9.000 escuelas radiofónicas, hogares y cuarteles. La radio se acompañaba con cursos para realización, escuelas campesinas, cartillas básicas, libros de “La biblioteca del campesino” y módulos de instrucción. Este movimiento de Educación Popular se dio con una fuerte influencia de la iglesia y tuvo repercusiones en movilizaciones campesinas a favor de reformas agrarias.

2.1.3.2.4.2. Visiones de la Pedagogía en Latinoamérica

En Latinoamérica pueden reconocerse distintas redes y colectivos de docentes que investigan sus prácticas escolares y pedagógicas. Su tarea se enmarca en juzgar y reformular la racionalidad político-pedagógica dominante de corte neoliberal y tecnocrática. Suarez et al (2015) ubica seis (6) movimientos de los países de América Latina:

a) Círculos de Autoeducación Docente (CAD) bajo la tutela del Instituto de Pedagogía Popular de Perú. El programa se integra con base en el legado de los “Círculos de Autoeducación Obrera” de José Carlos Mariátegui y mezcla lo escolar con lo ancestral.

b) Escuela Red DHIE con la dirección del Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

c) Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, desarrollan un Seminario Iberoamericano regularmente.

d) Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

e) Movimiento Pedagógico conformado por el Sindicato Docente Colegio de Profesores de Chile.

f) Movimiento Pedagógico Nacional y Expedición Pedagógica Nacional de Colombia.

g) Los movimientos y redes aquí nombrados constituyen uno de los más grandes aportes latinoamericanos a la tradición crítica en Pedagogía, pues sus propuestas político-metodológicas agencian: producción de saberes y prácticas; movilización social y política pedagógica; pluralismo metodológico; reflexiones sobre la experiencia pedagógica y su sentido; reconocimiento del docente como sujeto de conocimiento; organización de seminarios, congresos, simposios; edición y publicación de revistas, artículos y libros; experiencias de investigación-formación-acción y movilización sobre las políticas que rigen el campo educativo. (Suarez et al, 2015)

2.1.3.2.4.3. Movimiento Pedagógico Colombiano

El Movimiento Pedagógico Colombiano en palabras de Maldonado (2008) se origina en la década de los 80, como respuesta a la creciente influencia de procesos educativos de orden tecnocrático con arraigos en las tecnologías educativas de carácter conductista, retomamos el trabajo de Noguera (2002) para ampliar la discusión:

El Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos constituye uno de los acontecimientos más significativos de la historia educativa contemporánea. Varias razones podrían sustentar esta afirmación: después de la marginación que sufrió la

pedagogía con la creación y consolidación de las facultades de educación entre las décadas de 1930 y 1950, vuelve la pedagogía a estar en el centro de las discusiones y preocupaciones del campo educativo nacional; después de varias décadas de agitación laboral y sindical, el magisterio colombiano inaugura una nueva forma de lucha gremial al generar un amplio movimiento político, social y académico alrededor de la defensa de la educación pública nacional; maestros, padres, de familia, investigadores y docentes universitarios coinciden en el propósito de trabajar para evitar que la educación sea considerada como una empresa gobernada por los principios de rentabilidad, eficiencia y eficacia; por el contrario, se propone pensar la educación pública como un complejo asunto cultural. (p. 249 – 250)

Así mismo, Suarez et al (2015) describen el Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia a través de la lectura de Álvarez Gallego, Martínez Boom, Unda Bernal y Mejía. El Movimiento Pedagógico permite comprender la configuración de procesos educativos en niveles históricos y contemporáneos. En la presentación de Suarez et al (2015) se describe cómo la influencia de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) solidifica intenciones de resistencia a las reformas curriculares de corte conductual, vía tecnología educativa. Mantiene un conglomerado de movimientos sociales con resistencias y proyectos alternativos, en los cuales los actores de la pedagogía se oponen a las tradiciones pedagógicas ortodoxas y tecnocráticas. De igual modo es posible hallar la emergencia de actores sociales colectivos con intervención política y pedagógica en su quehacer, en diálogo con las luchas de los sectores populares.

La reunión de los actores educativos en Colombia permitió conversaciones entre intelectuales y maestros de la época. El producto fundó la circulación de saberes y discursos pedagógicos a través de la reconstrucción crítica de experiencias escolares y educativas; además de la intervención política en el debate público acerca de la escuela y la educación. Como enuncian los autores citando a Mejía:

Para entonces aparece un horizonte gremial capaz de reconocer el lugar de la pedagogía en la lucha social y política operando a través de la política en el aula, de la política de las didácticas, de la política en los paradigmas educativos, en la forma administrativa; es decir, se politizó el ejercicio de la profesión. (Suarez, et al, 2015, p. 39).

La contribución más significativa para la educación colombiana es resultado de la movilización intelectual de la pedagogía desde la academia a las experiencias de los maestros; en la práctica pedagógica como práctica de saber y experiencia y en las resistencias y alternativas frente a la hegemonía cultural (logrando una pluralidad del discurso). Así, la educación se convirtió en un asunto político y público.

Lo anterior conlleva al incremento en los trabajos referentes a las Ciencias de la Educación, las discusiones sobre pedagogía, política educativa, didáctica, formación y métodos de enseñanza desembocando la creación de distintos grupos de intelectuales preocupados por generar teorías educativas. Según Maldonado (2008) encontramos:

2.1.3.2.4.3.1. Grupo Federici

El grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) presenta dos grandes etapas. La primera sobre los años 70's en la que da cuenta de los trabajos en el departamento de ciencias de la educación y el departamento de pedagogía de la UNAL a cargo del profesor italiano Carlos Federici y la segunda por cuenta del profesor Antanas Mockus en la década de los 80's, en esta última se discute sobre un nuevo sentido de la pedagogía basado en los desarrollos de Habermas, dando una importancia máxima a la comunicación y al lenguaje.

El Grupo Federici se dedica a entender la pedagogía en dos vertientes: una crítica en donde se cuestiona la racionalidad instrumental y se piensa en la singularidad de la enseñanza; y una reconstructiva en la cual la enseñanza se analiza como un campo aplicado. Su labor consistía en refutar a las teorías educativas imperantes en la época, caracterizada por el Taylorismo y el Curriculismo, así pues, el maestro debía concebir su saber cómo algo más que una técnica instrumental. (Maldonado, 2008)

2.1.3.2.4.3.2. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)

El GHPP tiene dos momentos o generaciones que marcaron su actuar: el primero se caracteriza por sus fundadores, entre ellos: Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Stella Restrepo y Humberto Quiceno con origen en el año 1975; al segundo pertenecen Javier Sáenz, Alejandro Álvarez, Oscar Saldarriaga y Carlos Ernesto Noguera.

El grupo desde sus inicios establece una crítica al instrumentalismo y conductismo educativo y se preocupa por la creación de un campo pedagógico propio, según Maldonado (2008) el grupo define la pedagogía como una: “[...] disciplina que conceptualiza, aplica y

experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.” (p. 99). Su enfoque teórico está basado en una lectura de Foucault para pensar la historia desde una genealogía del poder y una arqueología discursiva. Sus aportes se encuentran en la generación de conceptos, métodos, instrumentos, sujetos y saberes alrededor de la pedagogía, se trata de formular un cuerpo teórico y epistemológico basado en las prácticas pedagógicas, para esto rescatan los clásicos de la pedagogía y profesan la práctica del maestro como una postura de vida, como práctica de ocuparse de sí.

2.1.3.2.4.3.3. El Campo Intelectual de la Educación

Mario Díaz en el año 1993 escribe la obra “El Campo Intelectual de la Educación en Colombia”, allí esboza una lectura de Foucault, Bourdieu y Bernstein sobre el campo de las prácticas pedagógicas, en el cual se presentan estructuras de poder y hegemonías en discursos educativos, el campo tiene tres ejes de identificación: el campo intelectual de la educación (CIE); el campo pedagógico (CP) y el campo de recontextualización oficial (CRO).

Maldonado (2008) en su revisión de Díaz respecto al campo manifiesta: “[...] escenario de las confrontaciones o campo de batalla en donde se enfrentan los agentes o instituciones con discursos canónicos o, del otro bando, anticanónicos.” (p. 106). Así pues, el campo de la educación entra en disputa con otros ámbitos sociales como la economía, la cultura y la política; no obstante, son los grupos de intelectuales los que delimitan los discursos oficiales sobre la educación determinando un campo de control simbólico.

Los intelectuales son definidos por el sistema de relaciones sociales identificado por una nueva burguesía; se encuentra una división entre los intelectuales y los profesionales de la educación, nombrando al maestro, como un trabajador de la educación sin reconocimiento de su saber intelectual como legítimo. En consecuencia, el maestro termina siendo explotado al servicio de la institución hegemónica. Al mismo tiempo, la división aquí trazada, entre maestro e intelectual, se fragmenta en lo que Díaz concibe como “Bloque intelectual de la educación” teniendo así en primer lugar: Intelectuales productivos (IP) con conciencia crítica del campo pedagógico y facultados para construir teoría; y por otro lado Intelectuales reproductivos (IR) que terminan siendo funcionarios de la tecnología educativa al servicio del Estado.

Por último, a modo de aclaración, en el campo intelectual surgen disputas de discursos e ideologías y en el campo pedagógico se produce o reproduce el discurso generado. (Maldonado, 2008).

2.1.3.2.4.3.4. La Expedición Pedagógica

La Expedición Pedagógica es “[...] una articulación plural y descentrada de experiencias pedagógicas resistentes, alternativas y dispersas, pero con potencialidades disruptivas y contrahegemónicas” (Martínez Boom citado por Suarez et al, 2015, p. 42)

La experiencia se trataba de viajes por el territorio colombiano en los cuales se visitaban escuelas, colegios, instituciones formadoras, organizaciones sociales y comunitarias que permitían encuentros e intercambios educativos y culturales. Gracias a ello, se reconocieron múltiples visiones de producción pedagógica del país, su estrategia de documentación se hace visible mediante un mapa que databa las prácticas pedagógicas de los docentes, allí se describía la escuela, las experiencias pedagógicas y sus saberes.

Desde otro punto de vista, Maldonado (2008) recoge brevemente la Expedición Pedagógica como un conjunto de “Pedagogías Críticas Colombianas” que desplegaron experiencias de innovación en redes y colectivos pedagógicos a partir de maestros en oposición a las reformas curriculares impuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Las redes de trabajo e investigación creadas buscaban la recopilación de las diversas prácticas pedagógicas a lo largo del territorio colombiano, una de las estrategias dadas se conoce como “Atlas de pedagogía” instrumento con la función de describir demografía, cuentos y movilizaciones políticas de los pueblos. Este trabajo se fundamentó en la metodología de la Investigación Acción Participativa.

2.1.3.2.5. Geopedagogía

Uno de los resultados del Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica en Colombia se consolida en lo llamado por Suarez et al (2015) Geopedagogía, se trata de una:

“[...] alternativa a las clasificaciones, demarcaciones y nominaciones del modelo pedagógico dominante, y con la producción colectiva y plural de nuevos lenguajes para dominar de otra manera los sucesos, sujetos, objetos y procesos de la vida escolar.” (p. 30) La Geopedagogía es: “[...] la forma de existencia de la pedagogía en el lugar, que considera la

tierra, el mundo y en él la escuela y el maestro como objetos de pedagogía.” (Martínez Boom citado por Suarez et al, 2015, p. 46). Por tanto, la Geopedagogía se alimenta de la construcción de los atlas pedagógicos, y se construye como el entramado teórico a su alrededor.

2.1.3.2.6. La Pedagogía de lo Cotidiano

Propuesta por Luis Eduardo Primero en los años 60’s en México surge bajo la dirección de los postulados de Ágnes Heller y Georg Lukács autores de la Escuela de Budapest. El cuestionamiento al positivismo debe ser el punto de partida para la formación de seres humanos capaces de cuestionar el orden establecido y generar alternativas de cambio (Utopías Liberadoras) en otras palabras: “[...] proviene de preocupaciones sociales y filosóficas y luego, de modo transdisciplinar, propone integrar la pedagogía como una ciencia” (Maldonado, 2008, p. 118).

La Pedagogía de lo Cotidiano pretende juzgar la hegemonía vigente y generar procesos de emancipación por ello se alimenta de la Investigación Acción Participativa (IAP) y de la Pedagogía de Liberación. Al mismo tiempo se basa de la “Sociología de la vida cotidiana” y “se funda en una teoría de las necesidades, los valores, los sentimientos [...]” (Maldonado, 2008, p. 119).

La perspectiva teórica descrita, propone un antagonismo ente el conocimiento vulgar - comprensión alienante y sentimental del mundo- y el conocimiento científico –apropiación de abstracciones generales como punto de partida de la acción-. En este sentido, la acción educativa tiene dos formas de ser: una alienante y una creadora, para el último caso se trata de comprender las relaciones sociales y emanciparse para forjar utopía.

La Pedagogía de lo Cotidiano construye un método de aprendizaje cotidiano con tres elementos característicos: especificidad a generalidad, clasificación a generalización y una valorización personal.

Así mismo esta comprensión sobre la pedagogía intenta relacionar el marxismo (hegeliano), el existencialismo y la fenomenología para explicar la educación como un concepto diverso, histórico, social, económico y simbólico. En palabras del autor: “[...] educación significa apropiación o conformación de personalidades, normas y objetivos, investida de una

antropología filosófica realista en la que el ser humano haga suyo el mundo objetivo.”
(Maldonado, 2008, p. 120)

La apropiación que explora la Pedagogía de lo Cotidiano tiene como recursos subjetivos: medios, materiales y relaciones, en esta vía encontramos que:

La pedagogía de lo cotidiano reconoce que la familia imperante no ofrece al niño las apropiaciones fundamentales y que la escolaridad (educación estructural) sólo ofrece contenidos y auspicia vicios del capitalismo [...] esta pedagogía se propone lo siguiente: intervenir sobre el ser y no sobre el deber ser; razonar sobre lo concreto y realista, afectar procesos de educación, lograr estatus científico y ser un arte que recoja la tradición didáctica. (Maldonado, 2008, p.121)

La pedagogía en este sentido se vislumbra fuera de la escuela, en los ámbitos de la familia, la sociedad y la ciudadanía; su finalidad es comprender el mundo para actuar y transformarlo.

Capítulo 3

3. Conceptos principales de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

En el presente apartado se encuentra la caracterización de los principales conceptos encontrados en común en los autores abordados, rescatamos los siguientes por su constante frecuencia en la discusión teórica:

3.1. Alteridad

Discutir el concepto de alteridad para la conformación de las PCL es abordar la pregunta por el “Otro” y lo “otro”. Frente a la configuración de un mundo pensado desde occidente y para occidente los autores retomados en nuestro trabajo plantean una pregunta por lo alterno, por aquello que se encuentra fuera de lo occidental y del capitalismo. En consecuencia, se hace necesario disertar sobre el concepto aquí propuesto. En primera instancia es desarrollado por Cabaluz (2015) a partir de las elaboraciones de Dussel, sin embargo, el término usado, no parece ser central en los demás textos revisados. Por otro lado, encontramos una fuerte inquietud y uso del sujeto “Otro”. Reconocer, visualizar, rescatar y darle un lugar al “Otro” latinoamericano se vuelve tarea fundamental en las PCL. Según Cabaluz (2015) se comprende alteridad en los siguientes términos: “[...] el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a, explotado/a, dominado/a.” (p. 44)

La alteridad como forma de las relaciones de poder concibe las diferencias entre los sujetos mediante exclusiones, divisiones y jerarquías, así expone la dominación de unos sujetos sobre otros, en esa medida Pinto (2008) sugiere:

[...] las relaciones de alteridad son fundamentalmente relaciones de poder. La diferencia cultural no es establecida de forma aislada e independiente. Depende de los procesos de

exclusión, de vigilancia de las fronteras, de las estrategias de la división. La diferencia nunca es simple y puramente diferencia, sino también es fundamentalmente jerarquía, valoración y categorización. Por otro lado, esa jerarquización, que permite afirmar lo que es superior y lo que es inferior, viene establecida a partir de posiciones de poder. Las relaciones de diferencia cultural no son nunca simétricas. Las relaciones de diferencia son, ya desde el principio, relaciones de poder construidas, como dice Hall, en el interior de los procesos de representación. (p. 168)

La alteridad se desprende del reconocimiento de la opresión, situación que somete a los sujetos a una institucionalidad reproductiva del orden social imperante, negando así la posibilidad de concebir una educación emancipatoria. En este orden Suarez et al (2015) expone:

[...] pretendía dar cuenta de, pero también exceder a, los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad -que literalmente reprime a quienes se encuentren "por debajo de" o "sometidos a"- es decir de dominación u opresión, más allá no solo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan a aquel tipo de territorialidades. (p. 131)

El otro es punto de partida de las relaciones sociales más igualitarias, el otro como parte de la constitución del propio ser, permite encontrarse consigo mismo. Reconocer al otro, implica divisarlo en su diferencia como expone Suarez et al (2015) se trata de mirarlo, reconocerlo, escucharlo y sentirlo.

La alteridad se reconoce en el otro fuera de Europa, así pues, se habla del otro latinoamericano, asiático y africano, dichas subjetividades problematizan el poder imperante hasta la época. Para Mejía (2011) existen grupos que niegan la universalidad de occidente mediante su particularidad, el autor escribe sobre los “afros, mujeres y minorías sociales y sexuales” quienes proponen desde su subjetividad otras formas de conocer y teorizar capaces de acoger la diversidad presente en Latinoamérica y el resto del mundo fuera de lo europeo y norteamericano. El autor expresa:

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme [europea - racionalista], le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico. (Mejía, 2011, p. 30)

La alteridad, aquí presentada como el lugar de "lo otro" se identifica con una episteme de orden práctico en donde la forma de producir conocimiento se da más allá del racionalismo europeo. En palabras de Mejía (2011) la apuesta epistemológica latinoamericana, supera el problema dual característico del raciocinio europeo, pues esta nueva episteme reconoce la práctica como teoría y la teoría como práctica, en este sentido se afirma:

[...] este proyecto cultural e intelectual desde acá intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber, saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad. Por ello, en este desarrollo está la búsqueda por plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo y se hace la pregunta por el estatus de la práctica y los contextos. (p. 32)

Siguiendo la discusión, la alteridad se origina posterior al descubrimiento de América, como lo otro encontrado, desde ese otro se funda la modernidad y se administra bajo sistemas educativos que propicien su desarrollo. Simón Rodríguez y su trabajo es una muestra clara con la conocida expresión "inventamos o erramos", desde allí se funda una pregunta por eso otro producto de la colonia. Nos permitimos agregar brevemente al debate los planteamientos de Vasconcelos (s.f.) al respecto:

[...] cometieron el pecado de destruir esas razas, en tanto que nosotros las asimilamos, y esto nos da derechos nuevos y esperanzas de una misión sin precedente en la Historia. De aquí que los tropiezos adversos no nos inclinen a claudicar; vagamente sentimos que han de servirnos para descubrir nuestra ruta. Precisamente, en las diferencias encontramos el camino; si no más imitamos, perderemos; si descubrimos, si creamos, triunfaremos. La ventaja de nuestra tradición es que posee mayor facilidad de simpatía con los extraños. Esto implica que nuestra civilización, con todos sus defectos, puede ser elegida para asimilar y convertir a un nuevo tipo a todos los hombres. En ella se prepara de esta suerte la trama, el múltiple y rico plasma de la humanidad futura. (p. 18-19)

La alteridad encausa la educación como proyecto diferente al propuesto por la hegemonía capitalista-occidental, hace visible lo otro, permite proponer nuevas formas de educar. Como plantea Mejía (2011) en los siglos XIX y XX en Latinoamérica, se ha construido una propuesta alternativa y crítica sobre la educación. En este sentido, la pedagogía en América Latina propone la educación como medio de encuentro con lo diferente, con una forma de poder distinta a la producida por la globalización. De allí se deriva que el papel de la Educación Popular, pues esta, se encarga de recontextualizar: “[...] los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje [que] son recogidos desde el lugar social y cultural del “otro”.” (p. 132-133)

Encontrarse con el otro involucra establecer una relación social más colaborativa; la enseñanza no es un proceso ajeno, su papel constituye el proceso de subjetivación en donde el sujeto y otro son parte fundamental en la transmisión del conocimiento. Se enseña para construir un horizonte más humano en donde el trabajo conjunto y solidario sitúa la esperanza en un mundo diferente. La alteridad rescata la cultura, la historia, y le propone al sujeto ser un heredero de su patrimonio. (Mejía, 2011) Pinto (2008) nos permite precisar:

Habermas nos plantea que el sujeto se construye en la interacción con los otros, el sujeto no puede pensarse sin otro que lo contiene, de ahí que en el sujeto se establece una relación entre su "yo" y su "mi", lo cual obedece a una relación dialéctica. Por lo tanto, para Habermas el sujeto siempre está en un movimiento de doble articulación, ser conciencia de sí, de su individuación, de su subjetividad, y a la vez, voluntad de inter-

subjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse. [...] Esta existencia, planteada como necesidad, experiencia y potencia, se expresa en la relación del sujeto con los otros y lo otro. Este "con" representa la primera expresión de colocarse en el mundo. De esta forma, en la propia existencia del sujeto, que está constituida del otro y lo otro, ser y estar implican necesariamente, "un ser y estar en y con el mundo"; de allí que la conciencia es, a la vez, personal e histórico -social." (p. 96)

En síntesis, la alteridad permite comprender el proceso de identidad, pues el "yo" se constituye sólo a través de la representación del otro. En esta medida, tanto el "yo" opresor como el "otro" dominado juegan una relación dialéctica en donde ambos de constituyen gracias a la existencia de un mundo que los contiene, a su vez histórico y cultural.

Para concluir este apartado, exponemos el desarrollo del concepto de alteridad en Cabaluz (2015) pues el autor abarca una mirada sobre las diferentes configuraciones del concepto de "alteridad" en Latinoamérica, acompañado de sus acepciones en campos como el feminismo, la política y la erótica. Por lo tanto, se busca exponer cómo el sujeto latinoamericano -el sujeto otro- se ha visto al margen de las discusiones teóricas, políticas y sociales de la región. Además, se desprenden acercamientos a los movimientos LGTBI y algunos vínculos con lo que se denomina la "cultura popular"; recogiendo la influencia de las teorías de la desescolarización en la construcción de las PCL.

El concepto de alteridad elaborado por la filosofía de la liberación de Dussel según Cabaluz (2015) se plantea como un proyecto filosófico emergente desde lo periférico; representado por los sujetos oprimidos y explotados, la búsqueda y determinación de aquel "otro" tiene como propósito principal transformar la realidad de las relaciones por fuera de la "jerarquía totalizante", por ello, características como: raza, sexo, clase, circunstancias políticas y económicas, se establecen como marcos de análisis que permiten configurar acciones de cambio. El concepto es retomado en las PCL mediante tres vertientes:

3.1.1. Alteridad, feminismo y pedagogía

La filosofía de la liberación concibe una erótica alternativa y liberadora, examina las relaciones entre hombre y mujer para denunciar las injusticias históricas y sociales, establecidas

bajo una sociedad machista, regida por la falocracia. Así pues, el proyecto de una “erótica de la totalidad” tiene como eje central brindar una alternativa de concepción ética, de orden liberador y humanizante, así, los oprimidos (mujeres, gais, lesbianas, travestis) se vean reconocidos. Se pretende cuestionar el patriarcado y desarrollar procesos político-pedagógicos. En consecuencia, Cabaluz (2015) reconoce algunas experiencias de educación popular vinculadas con movimientos feministas.

La pedagogía desde esta perspectiva se adopta como denuncia frente a las múltiples formas de dominación, incluyendo la cultura patriarcal, el capitalismo y el racismo. Para alimentar su reflexión teórica dialoga con el marxismo, las teorías de la decolonialidad y el ecologismo radical. Es por esto, que toma como punto de partida la escuela pública, presentándola como “sexista”, “heterosexista” y “androcéntrica”. La institución escolar reproduce las relaciones de subordinación hacia las mujeres mediante el currículo explícito y oculto, así expresa el autor retomando a Tadeu Da Silva: “El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: Un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género”. (Cabaluz, 2015, p. 77). Por otro lado, Cabaluz trae a la discusión los aportes de Pérez sobre la relación del conocimiento científico con la racionalidad androcéntrica, el resultado obtenido oculta otras formas de conocer el mundo.

El autor chileno, divide la “práctica pedagógica feminista” en tres ejes: el de autoridad, que busca problematizar las relaciones de poder, dominación y autoridad entre quién educa y quién es educado, allí la relación pedagógica deber ser horizontal; el de experiencia, el cual cuestiona la racionalidad como una forma de conocer el mundo, pues deja de lado la experiencia como manifestación del conocimiento humano; y el tercero, la diferencia, principalmente la diferencia sexual identificada por lo excluido, lo heterogéneo, lo femenino; se trata de una “positiva femenina”, pues los discursos de igualdad de género borran la larga historia de desigualdad de la mujer.

3.1.2. Alteridad, política y cultura popular

Según recoge Cabaluz (2015) la totalidad política legitima la dominación y opresión ejercida por parte del Estado hacia los sujetos populares y la clase trabajadora, esto justifica la dominación colonial o neocolonial. Por tanto, Dussel propone una política alternativa pensada desde las periferias -exterior al Estado, a la civilización- y propuesta desde los sectores

dominados. Este tipo de política de orden liberador se edifica con apertura hacia la alteridad, con reconocimiento del oprimido. Aquí los oprimidos (obreros, campesinos, indígenas, estudiantes, inmigrantes, marginados) constituyen el bloque central de la nueva sociedad.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas nuevamente en su conexión profunda con la filosofía de la liberación, en este caso la ética de la liberación, exponen el concepto de Cultura Popular, así se encuentra definido:

La cultura popular se configura en la disputa del terreno cultural por parte del bloque popular contra el bloque del poder dominante, lo que planteado, en otros términos, significa que la cultura popular se encuentra inmersa en los conflictos de clases, en las relaciones de dominio y subordinación, en las luchas por la hegemonía. (Cabaluz, 2015, p. 82)

La Cultura Popular ⁹se comprende como dinámica, en constante recreación, con el fin de construir una cultura liberadora que fundamente junto con las pedagogías críticas la producción de conocimientos que permitan mediar, intercambiar, rechazar y resistir los ámbitos de dominación. La tarea requiere comprender cómo los educandos construyen significados y los ponen al servicio de alternativas pedagógicas y políticas distintas a las tradicionalmente establecidas.

La Cultura Popular toma importancia en el continente latinoamericano, por los desarrollos de autores como: Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui y Paulo Freire. Este último toma relevancia por el reconocimiento que hace de los saberes construidos en la vida comunitaria. Cabaluz (2015) retomando los postulados teóricos de Mejía afirma que las PCL surgen desde la Cultura Popular, encerrando relaciones de dominación y transformación, al respecto se cita:

“[...] las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se ocupan de desvelar y problematizar los elementos culturales funcionales al proyecto histórico de los sectores dominantes, pero también de reafirmar y potenciar los componentes culturales disruptivos que

⁹ Es fundamental resaltar que Cabaluz retoma aquí algunos de los desarrollos de Williams, Hall y Thompson teóricos de los estudios culturales.

permiten la germinación de una nueva cultura, preocupada de todos/as los/as seres humanos, una cultura justa, solidaria, comprometida con el/la Otro/a” (p. 83)

El autor, exhibe la influencia de una vertiente teórica de la Educación Popular vinculada a los desarrollos de Gramsci y expone:

“[...] la cultura popular corresponde a una multiplicidad de concepciones de mundo asociadas a diversos modos y procesos históricos de inserción y/o exclusión económica, política y cultural.” (p. 84). Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas piensan la Cultura Popular mediante procesos educativos que problematicen “núcleos de buen sentido”, se trata de rescatar el sentido común, y las diferentes manifestaciones “de los de abajo” para crear proyectos pedagógicos revolucionarios, de carácter crítico, autentico y novedoso.

3.1.3. Alteridad, religión y desescolarización

En la ética de la liberación de Dussel, se puede reconocer una nueva praxis religiosa, que crítica a las religiones dominantes por su contribución a elaborar las bases para la acción del capitalismo, el patriarcado, el racismo y el imperialismo. La alternativa presentada conocida como ateísmo y anti-fetichismo niega la divinidad y afirma la alteridad. (Cabaluz, 2015)

Frente a la desescolarización Cabaluz (2015) retoma a Ilich y su crítica a la “vaca sagrada” la escuela. La fetichización del aparato escolar moderno, ha llevado a establecer la escuela como institución eclesial, donde se monopoliza la educación y el conocimiento; de esta manera, sólo la educación se adquiere en la escuela y lo que se hace fuera de ella es visto de menor categoría. La escolarización de la sociedad presenta dos modelos: el académico pedagógico (escolar) y el no académico-no pedagógico (no escolar). El saber sólo lo legitima la escuela. Así pues, la obligatoriedad determina un tipo de obediencia y control caracterizado por el individualismo y la competencia. La escuela es parte de los mecanismos de control social, como los conventos, los manicomios, cárceles, etc. Es por ésta, que se establece la clasificación social y prevalece la elite.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, toman la teoría de la desescolarización para analizar cómo las instituciones educativas se han encargado, en muchos casos, de reproducir y mantener un orden vigente a un tipo de racionalidad e ideología.

3.2. Emancipación

La emancipación en las PCL se construye como concepto con base en tres grandes niveles: histórico, político y educativo. Los niveles permiten una conjunción entre las diferentes perspectivas expuestas por los autores, se hace posible hablar de emancipación mediante el reconocimiento de una condición de opresión, expresada en muchos casos como dominación. Es preciso reconocer una gran influencia del discurso marxista en donde unas clases explotan a otras. Sin embargo, no se trata exclusivamente de clases sociales, pues prevalecen factores a priori específicos de la región, como la colonización, la cual produjo una desigualdad económica y racial. En vista de ello surge una propuesta por la igualdad y solidaridad que permite superar la contradicción marxista de la dominación de una clase por otra. En un sentido general la emancipación:

[...] significa autonomía del sujeto para construir su razón crítica, independientemente del contexto en que esa construcción se asuma. El individuo no está condicionado a ser obrero o intelectual, todos tienen la posibilidad de emanciparse. Lo que define el interés emancipador, lo que define la constitución de la racionalidad crítica, es la capacidad de la autorreflexión, que no es aislada, sino que es socialmente intencional, esto es, intersubjetivo. Una reflexión con otros es interreflexión, es siempre colectiva, es siempre con referencia a algo y a alguien. Es un lenguaje socialmente construido. (Pinto, 2008, p. 108)

El sujeto se emancipa en pro de la búsqueda de su autonomía, este proceso le permite ir más allá de sus condiciones de clase, reflexionar como ente colectivo y pensarse como constructor tanto de su realidad como la de los otros que conviven con él. Recogemos el concepto de Emancipación en tres niveles: histórico, político y educativo.

a) Nivel histórico:

El producto de la colonización en América Latina trajo consigo luchas por la independencia, en las cuales la emancipación se daba como el proceso en el cual se adquiría soberanía de las naciones. Al respecto Puiggrós (2005) enfatiza:

El poder de las clases dirigentes, que terminarían de consolidarse en la segunda mitad del Siglo XIX, estaba ya gestándose en casi todos los países en las postrimerías del proceso de emancipación de España. Sus representantes, Santander, Sucre, la gente decente de Chuquisaca, vencieron a Simón Rodríguez obstaculizando el apoyo que le proporcionaba el propio Bolívar. (p. 44)

Puede reconocerse la influencia de Simón Rodríguez en la discusión, pues según presenta el panorama esbozado por Cabaluz (2015), Pinto (2014), Mejía (2011), Puiggrós (2005; 2016), el pensador venezolano -sujeto clave en las consideraciones sobre lo educativo en la época- proponía una educación para esas naciones emancipadas, en sus palabras “una educación popular” caracterizada por la reunión de lo hasta ahora adoptado de España y lo desde entonces propuesto por América Latina. Recogemos las siguientes palabras:

La discusión de los padres fundadores acerca de las maneras de combinar lo europeo y lo hispano- americano tuvo casi dos siglos de vigencia, sin que un término lograra negar al otro. Simón Rodríguez lo sintetizó oponiendo imitación a invención. Con la misma claridad lo plantearía cien años después José Carlos Mariátegui. La hibridación era irrenunciable. Se anudarían significados provenientes de fuentes distintas, diversas, como ocurre en todo proceso civilizatorio. Pero la discusión estriba en la forma de anudar, en la disposición de las partes, en el peso relativo de los poderes. (Puiggrós, 2004, p. 45)

Emanciparse significaba dejar de depender de Europa, empezar a construir una subjetividad y formas de hacer propias, por ende, la educación debía empezarse a pensar en aquel proceso de invención latinoamericana, Mejía (2011) aclara al discutir:

En esta perspectiva, el tronco básico lo abre Simón Rodríguez, cuando plantea un ser latinoamericano que ha de construir una manera distinta que nos hace de acá y no de Europa. Allí encontramos enunciaciones clave como: “ser americanos”, “pensar por

cuenta propia”, “reconocer el saber de nuestra tradición”, “inventar nuestras instituciones” [...] (p. 128).

Desde la óptica de Simón Rodríguez la emancipación suponía igualdad entre la humanidad, ella junto con la producción (trabajo) igualaban a todos los seres humanos, pues todos necesitaban de ambas. Sin embargo, Rodríguez proponía que la educación debía ser desarrollada por los propios “iberoamericanos”. Puiggrós (2005) profundiza y relata lo siguiente:

Desarrollar un sistema de instrucción pública era la pretensión de Simón Rodríguez, lector de Rousseau: toda buena lectura de Rousseau descubre detrás de Emilio un camino con trazas bien iluminadas. Sin embargo la propuesta de Rodríguez no se agota en ese tema. Lo más subversivo es que alienta a los iberoamericanos a hacer el futuro con sus propias manos. Y ofrece estrategias para transitar tan escabrosa senda. La más importante consiste en educar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivándolas con políticas proteccionistas. En el fondo, lo imperdonable en el alegato de Rodríguez es que cree profundamente en la igualdad de los hombres y, a diferencia de los republicanos conservadores y de los positivistas, incluye en esa igualdad al pueblo iberoamericano. No se trata de una noción abstracta de igualdad, ni de la igualdad condicionada a la instrucción previa que proponía la generación romántica argentina de la década de 1830. Era la igualdad que requería del trabajo para su concreción. Los hombres no nacían en la desigualdad a causa de la injusticia previa, no por razones de la naturaleza. La instrucción y la producción eran condiciones para recuperar el estado de igualdad. La combinación entre ambas actividades encarnaría los saberes socialmente productivos que proveerán a la emancipación del iberoamericano. (p. 97)

La educación como exponía Simón Rodríguez sería el único medio capaz de alcanzar la añorada emancipación de los pueblos americanos.

b) Nivel Político:

La emancipación en este sentido busca la liberación de toda forma de opresión, y según Pinto (2008) se constituye a partir de su relación con el proyecto de ilustración europeo. El concepto es influenciado por la propuesta de Adorno sobre “Educación para la Emancipación”.

Adorno (1998) en su obra homónima define la emancipación desde el postulado Kantiano de hacerse cargo de sí mismo, en este sentido, lo relaciona con la autonomía y dice que se trata de darse a uno mismo su ley, de concebir una educación para la mayoría de edad, opuesta a la que corrientemente se encuentra en las escuelas (de educación para la minoría de edad), la emancipación es algo dinámico y en construcción. En palabras de Adorno la educación debe ser una educación para la contradicción y la resistencia.

Así pues, la emancipación supone primero un proceso individual, en el cual el sujeto busca su autonomía, se independiza de las instituciones y mecanismos que atan su racionalidad y establece una posibilidad nueva de decir y actuar.

La emancipación propone superar la dominación, la injusticia, es una alternativa educativa contra todo tipo de alienación, devela la racionalidad propia en oposición a la impuesta por la globalización; cuestiona los antiguos consensos de la escuela. “[...] la escuela debería organizar su currículo en torno a los criterios de la razón crítica. Esto es, la capacidad de cuestionamiento de lo dado, de forma de plantear nuevos ángulos que permitan al sujeto la construcción de su propia historia.” (Pinto, 2008, p. 231).

El resultado de la emancipación según Pinto (2014) es un “sujeto epistémico-social”, la crítica es su punto de partida, así el sujeto en su transformación termina alterando su realidad adyacente. Emanciparse hace posible pensar más allá de lo establecido, y para el latinoamericano es el medio de superación de “la colonia”, del capitalismo, de los aparatos y dispositivos que lo han invisibilizado.

La emancipación permite relaciones de complementariedad, confianza y cooperación solidaria. Identifica un tipo de intersubjetividad constructiva, se trata de un yo colectivo más que un yo social. Además, relaciona la teoría marxista del trabajo y concibe al sujeto como capaz de cambiar la realidad histórica en la que ha vivido, para ello se propone establecer la educación como un constructo autogestionado. En consideración Pinto (2008) en su lectura de Saviani afirma: “Solamente cuando el hombre individual, real, desde su trabajo individual y sus relaciones, organiza sus propias fuerzas, como fuerza social; cuando ya no separa la fuerza social de la fuerza política, solamente entonces se puede hablar de emancipación humana”. (p. 142)

Por otro lado, la emancipación es dialéctica y se inspira en Hegel, para Pinto (2008) Freire la propone como una radicalidad transformativa más allá de la propuesta del Materialismo dialéctico, pues la emancipación concibe su alcance más allá de una clase social, se trata de una apuesta por la humanidad, así pues, Freire propone una salida a la contradicción oprimido-opresor, pues ambos deben ser parte del proceso de educación.

c) Nivel educativo:

La relación entre lo político y lo educativo encuentran sustento en la emancipación, de este modo Mejía (2011) quién señala constantemente los aportes de la Educación Popular en la construcción de la educación en América Latina, enuncia:

Reconocer la especificidad de lo educativo ha sido un aporte de la educación popular, en cuanto no deja que aquella se disuelva en el terreno de la política o de lo social, sino que al entrar en la particularidad de las relaciones sociales educativas se ve obligada a elaborar los temas, procesos y metodologías desde el horizonte de intereses que promueve. Con ello se hace de lo político pedagógico un espacio propio, que disputa en la sociedad sentidos y apuestas de emancipación, haciendo real que no hay protesta sin propuesta. (p. 170)

Así mismo, la emancipación propone la superación de inequidades como expone el autor:

[...] la educación y la pedagogía nos arrojan un acumulado propio de una construcción que ha sido labrada en las condiciones de un continente desigual y al calor de organizaciones, instituciones, personas, que han colocado la emancipación y la superación de inequidades como parte central de su quehacer, dando forma en este último período a una sedimentación de un pensamiento educativo y pedagógico específico, más allá de los discursos políticos y sociales sobre la realidad. Ello ha visibilizado la emergencia de propuestas y apuestas con especificidades de acá, que dialogan con el conocimiento constituido en occidente. (Mejía, 2011, p. 17)

La educación y la emancipación han sido la base de diferentes movimiento sociales y políticos del continente (revoluciones de los años 60's), para Mejía (2011) la emancipación se

hace posible en tres horizontes: económico, político, y mental. Lo económico reconoce otras formas de organización de la sociedad, más comunitarias donde impere la vida y la solidaridad como el principal proyecto; lo político desplaza “lo micro hacia lo macro” limitando las relaciones institucionales, insertando al sujeto como parte de ellas, pero al mismo tiempo dándole la posibilidad de actuar y transformar su medio; y lo mental es necesario para reconocer unas formas de saber propias del sujeto latinoamericano -saberes ancestrales- que se han visto ocultos por no estar dentro de la episteme de la razón europea.

Mejía (2011) reúne tanto la educación y la emancipación enunciando:

[...] la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales y en la acción del individuo y de la sociedad. Esto significa construir una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación. El quehacer educativo tiene sentido de liberación y emancipación de las formas que oprimen, controlan y dominan, lo cual significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla. (p. 109)

La apuesta por la emancipación requiere de una comprensión individual de los sujetos, pues es de estos donde surgen las transformaciones que afectan a la sociedad, por ende, el reconocimiento de características particulares como raza, sexo y género sean fundamentales para conducir el acto educativo. En concordancia, la emancipación se concretiza en la liberación, concebida como proyecto de las pedagogías críticas, por tanto, se busca una democracia radical en la que el gobierno se encuentre –verdaderamente- en manos del pueblo. La emancipación es el proceso por el cual el sujeto toma conciencia de su mundo, lee las condiciones de opresión y gracias a la educación puede adherirse al proyecto colectivo de liberación, la emancipación individual lleva a la liberación de los pueblos, en este sentido, los sujetos se emancipan para

contribuir a la liberación, una vez alcanzada se encargan de que otros puedan alcanzar la emancipación y aporten a ese gran fin, la liberación del pueblo latinoamericano.

3.3.Liberación

La liberación desde la perspectiva de las PCL se concibe como resultado del proceso educativo, es través de él (emancipación) como se alcanza esta instancia. Liberarse implica superar cualquier condición de dominación y opresión; al mismo tiempo, aquello alcanzado propone formas de organización más comunitarias, en donde las relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos problematizan la existencia humana. De allí el proyecto de liberación planteado principalmente por Enrique Dussel desde la filosofía y retomado por Paulo Freire en la pedagogía. La liberación en este sentido constituye una teoría y una práctica -praxis- capaz de sustentar la transformación de las estructuras de dominación. (Cabaluz, 2015)

En consideración Cabaluz (2015) amplía la discusión afirmando:

Nos parece importante señalar [...] la vigencia para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas [...] [el] concepto de Liberación. Desde nuestra perspectiva la praxis, los principios y el proyecto de Liberación, son relevantes para las alteridades oprimidas del mundo, para las víctimas de América Latina, África, Asia y todos/as los/as excluidos/as del proceso de globalización e internacionalización de la economía mundial. La praxis de liberación sigue siendo urgente en la medida que cotidianamente se re-crean estructuras históricas que destruyen las posibilidades materiales y simbólicas de producir, reproducir y desarrollar la vida de millones de sujetos, comunidades y territorios.

Como sabemos, la amplitud y relevancia teórico-política del concepto de Liberación, ha permitido la confluencia y mixtura de diferentes vertientes del pensamiento socio-crítico de nuestro continente tales como: La Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, las Teorías de la Dependencia y el Marxismo Latinoamericano. En diálogo con las vertientes mencionadas, pero posicionándose desde el campo pedagógico, Paulo Freire será quien comience a sintetizar los elementos medulares de una Pedagogía de la Liberación.

En el reconocido libro *Pedagogía del Oprimido*, Freire sostuvo que la pedagogía era una herramienta revolucionaria, una herramienta liberadora muy superior a la propaganda, el dirigismo y los medios de comunicación de masas, ya que éstos consideraban al Otro/a como un objeto receptor incapaz de participar conscientemente de la transformación de la realidad (sujeto bancario). (p. 49-50)

Con el fin de organizar y delimitar el concepto, establecemos tres márgenes de análisis: político, educativo y cognoscitivo.

a) *Nivel político:*

Para Cabaluz (2015), la liberación se presenta como la:

[...] responsabilidad de transformar la realidad, negando y de-construyendo las normas, acciones, instituciones y estructuras históricas que generan la exclusión, la pobreza y el dolor. Para lograrlo, se trata de desarrollar procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando actos problematizadores de la existencia humana. (p. 51).

La liberación se exhibe como obligación frente a la desigualdad visible en los pueblos latinoamericanos, es una apuesta capaz de incomodar la solidez de los estamentos sociales que dominan y demandan en la sociedad. La liberación permite la visualización de un horizonte de posibilidad, busca “construir esperanza”; se imagina un futuro distinto -una utopía- en el que el pueblo es el protagonista de las acciones de cambio, por ende, no se trata de un momento allende sino de una necesidad actual que debe ejecutarse en la práctica cotidiana de los sujetos. Cabaluz (2015) enfatiza:

[...] liberación es aquel entramado de acciones que vinculan a los sujetos de una comunidad con la finalidad de transformar la realidad que los oprime y domina, es decir se comprende como un acto transformativo humanizante impulsado por los/as propios/as oprimidos/as. Ahora bien, resulta importante señalar que la praxis de liberación no remite exclusivamente a un momento coyuntural asociado a revoluciones o grandes acontecimientos,

sino más bien a procesos que se caminan en lo cotidiano, en la vida común y ordinaria de todos los días. (p. 161)

La liberación propone un deber que orienta a los Otros, a los no reconocidos, en consecuencia, les permite luchar contra la deshumanización que propone el capitalismo, es en dicha negación, donde los sujetos toman la palabra y la acción como forma de: “organización, articulación y lucha mancomunada con el objeto de avanzar en los caminos de la rehumanización.” (Cabaluz, p. 161)

Liberación es símil de transformación, de cambio, tanto a nivel social como individual. El sujeto se libera no para sí mismo, sino para colaborar en el proyecto colectivo de liberación, proyecto que se reúne en el ideal de igualdad. En este sentido Mejía (2011) asevera:

[La liberación] [...] intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación. (p. 109)

b) Nivel educativo:

Por otro lado, la liberación establece una conexión directa entre lo político y lo educativo. El reconocimiento de la alteridad (el Otro) hace necesario la creación de relaciones más justas y horizontales, pues, ninguno de los sujetos del acto educativo debe ejercer poder (dominación) sobre el otro, se trata de una libertad intersubjetiva. Concebir la educación en Latinoamérica exige reflexionar sobre la liberación de los pueblos y las clases populares oprimidas. Por ello se demanda creatividad y crítica para buscar solventar los problemas colectivos, se deriva un compromiso por parte de los maestros en el rescate de las clases sociales populares, sus experiencias, sus formas de decir y pensar.

Pensar en la liberación según reconoce Puiggrós (2011) facilita comprender su realización como movimiento que congrega el dinamismo de la política con la educación. Al mismo tiempo, la autora argentina corrobora el desarrollo del concepto en el continente como

una forma de lucha la cual tomó gran relevancia en la inspiración que causó Freire a los procesos de educación popular. No obstante, el concepto de liberación se alimenta de los desarrollos de Ilich, específicamente de su crítica a la escuela -vaca sagrada-. Para el primero la liberación como hecho político articulaba la educación con la cultura a través de la escuela; para el último el dispositivo escolar era el encargado de reproducir los privilegios de una clase social sobre otra, en palabras de Puiggrós (2005): “Ilich ataca a la política. Las escuelas son instituciones políticas. En todo el mundo son empresas organizadas para copiar el orden establecido, sea ese orden revolucionario, conservador o evolucionista.” (p. 16). En síntesis, Freire concibe la escuela como actor político y de transformación e Ilich lo hace como mecanismo político que conserva la cultura dominante, su punto de encuentro se da mediante la liberación, ambos pensadores reflexionan sobre el concepto como clave en la transformación de América Latina.

En relación con Freire, Pinto (2014) se aproxima a la liberación mediante el reconocimiento de los lenguajes, expresiones y prácticas populares dentro del saber de la escuela. Asimismo, propone la transformación política y cultural del sistema capitalista presente en ella, a través la educación como praxis transformadora del estudiantado.

Esto resulta en la utilización de dos conceptos que permiten la articulación entre liberación y emancipación: concienciación (concientización) y dialogicidad (diálogo intercultural, negociación cultural), los desarrollamos en el siguiente nivel.

c) Nivel cognoscitivo:

La liberación se lleva a cabo mediante la edificación de una epistemología latinoamericana capaz de suprimir la dominación. Es en aquel sentido, que se apuesta por unas “ciencias críticas latinoamericanas”, (como se vio anteriormente) capaces de identificar la propiedad del sujeto latinoamericano y sus formas de saber y conocer. Así pues, se redime una razón que promueva una vida más humanitaria y equilibrada, en donde el sujeto popular latinoamericano es participe y constructor de ella. Siguiendo esta idea la liberación se permite “beber” del pensamiento crítico como mecanismo constructor de libertad y democracia; pensamiento crítico que, a su vez, recoge y valora la razón teológica de las comunidades ancestrales de la región, pues conciben la posibilidad de esperanza y cambio del mundo. Para

Pinto (2008) liberarse involucra una dialéctica del conocimiento, pues este se da siempre a favor o en contra de alguien o algo.

La liberación se alcanza a través de las siguientes fuentes del conocimiento: cultura universal (saber ya constituido), manifestaciones coyunturales de la época, y reconocimiento de necesidades, intereses, historias y tradiciones de educadores y educandos, esto desemboca en la promoción de una conciencia crítica. En este sentido retomamos el concepto de Concienciación, pues nos permite construir una bisagra entre los conceptos de Emancipación y Liberación. La concienciación haría parte del proceso educativo que lleva al sujeto emancipado a adherirse al proyecto de liberación.

3.4. Concienciación

La concienciación es la intervención educativa que reconoce la necesidad que tiene el sujeto de un “otro” para construirse, pues la conciencia necesita ser cuestionada y problematizada en el diálogo. Mediante el proceso de concienciación el sujeto comprende su opresión y busca su liberación, observa las fronteras que lo excluyen y propone su cambio.

Dada la investigación, es permitido decir que la concienciación se logra mediante el encuentro de teoría y práctica. La primera no puede quedarse en una producción de textos mecánicos y la segunda no puede remitirse únicamente a la militancia política. Examinar el papel de la conciencia en la educación consiste en la adopción del conocimiento oficial ya existente con el firme propósito de “deconstruirlo” y hacerlo visible en el campo político de la escuela. (Pinto, 2014).

La formación de la conciencia, en este caso, crítica, representa una posibilidad de conexión entre el sujeto y el otro, Pinto (2014) formula:

[...] la conciencia humana solo deviene en crítica cuando la individualidad se vuelve intersubjetiva. La orientación comunicativa que se deriva de lo anterior, es que todo lo vivencial, lo experiencial, se constituye en actos del habla. Actos que no son abstracciones sino contenidos comunicativos que se encaminan siempre en la relación con los otros, superando los deseos de protagonismo personal para instalar una capacidad de transformar la realidad a través de la acción comunicacional. (p. 58)

Conciencia crítica y conocimiento son medios de construcción educativos que permiten edificar la liberación, Pinto (2014) agrega:

[...] el conocer se constituye en conciencia crítica colectiva o de clase, y ello por medio de un proceso de elaboración del conocimiento científico que muestre, descriptiva y explicativamente, a esa realidad situacional en la que el sujeto está instalado. En las posibilidades explicativas, siempre es esperable el mejoramiento de la realidad situacional del sujeto en formación, en lo que concierne su acción a ese ámbito específico de vida. (p. 25)

La concienciación busca problematizar la realidad y darle al sujeto una opción de cambio y de acción. Por ende, construir el conocimiento mediante la conciencia crítica supera la condición individual y territorial del sujeto, podemos así, hablar de un retorno a la pregunta por lo humano de la tradición pedagógica. Pinto (2014) complementa:

Conciencia crítica es entonces un movimiento intersubjetivo de la formación de un sujeto epistémico-social situado, que mira y valora lo original de su territorio, que se apropia de él y lo transforma como posibilidad de vida más digna y de mejor calidad, pero que también nos proyecta como indeterminadas posibilidades de continuar siendo, cada vez más humanos y más solidarios. (p. 55).

Exponemos un breve esquema que recoge la preocupación de Freire por la conciencia:

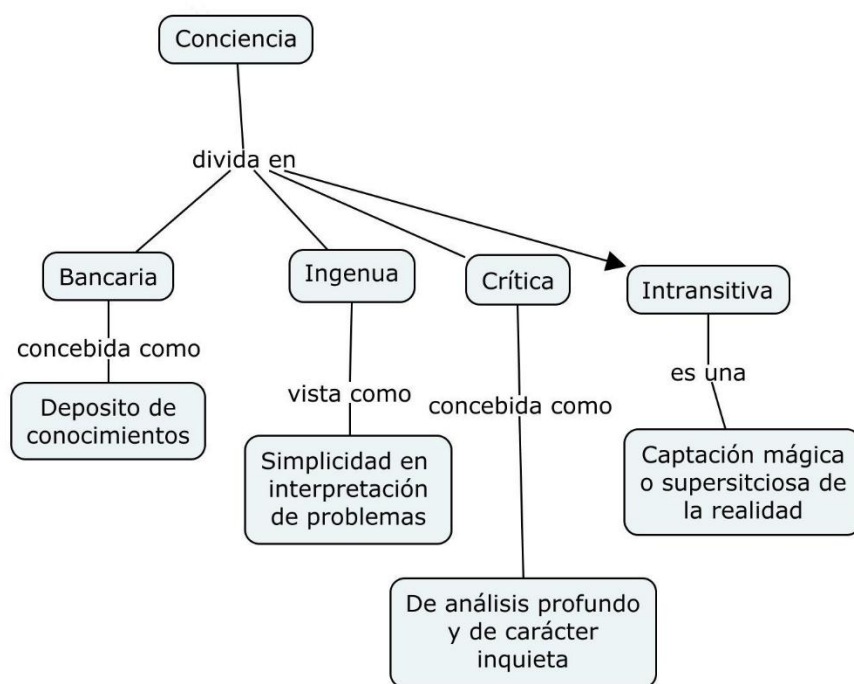


Figura 1. Concepto de Conciencia en Freire, libro "Cambio". Elaboración propia.

Bajo la misma lógica Cabaluz (2015) propone la concienciación como denuncia de las estructuras de dominación que desechan la cuestión antropológica, este proceso de la mano con la praxis configura la nueva realidad, el resultado nunca es estático. La concienciación propone una revisión de sus postulados y supuestos, con la idea Freiriana de desmitificar el mundo. La generación de la conciencia crítica parte de un proceso sobre el sujeto que se ordena a través de una dialéctica del conocimiento, en donde sujeto y objeto son partícipes de la construcción epistemológica, se trata de salir del dualismo científico europeo, tanto sujeto como objeto son imprescindibles en la construcción del conocimiento. Por tanto, el sujeto reconoce su condición de opresión, pero, al mismo tiempo, rescata al otro como parte de su proceso ontológico. En palabras del autor:

Dussel sostuvo que el proceso de concienciación implica superar la comprensión del mundo espontánea, mistificada e ingenua, para llegar a una conciencia ético-crítica capaz de analizar, comprender y transformar las estructuras en que se sustentan las relaciones de dominación. Para el filósofo, el proceso de concienciación implica un momento negativo, en el que los sujetos se auto-descubren o se re-conocen como marginados/as, excluidos/as, negados/as y/o ignorados/as. En este momento se deben analizar de manera racional, científica y crítica las causas estructurales de la exclusión, la opresión y la pobreza. Una vez recorrido el camino del auto-reconocimiento, es preciso elaborar un enjuiciamiento ético al sistema hegemónico, un juicio que deslegitime y niegue sus verdades apostando a destruirlas y superarlas. Por otro lado, el momento positivo del proceso de concienciación se refiere a la necesaria superación del orden dominante, a la construcción de utopías posibles, a la materialización de experiencias, proyectos y programas de acción que encarnen la solidaridad, la participación simétrica y comunitaria, el apoyo mutuo, la cooperación, el compañerismo y la libertad. (Cabaluz, 2015, p. 55)

La finalidad del proceso de concienciación es la liberación, la conciencia necesita de un -en sí- que pregunta al sujeto por sí mismo y un -para sí- que le pregunta por el otro. Concientizar es permitir al otro ser y hacer, ese “otro” constituye la principal motivación para superar la opresión.

Por último, en la relación emancipación-liberación nos atrevemos a esbozar la siguiente diferenciación precaria según la lectura de Freire (1989) y Adorno (1988): la emancipación apunta a un proceso de orden -en mayor medida- individual, en donde el sujeto, se da cuenta de sí mismo, de su opresión. Por otro lado, la liberación requiere de la emancipación pues solo los sujetos emancipados pueden llevar a cabo el proyecto de liberación, se trata entonces de la liberación como en el proyecto de emancipación colectivo, amplio y para todos.

3.5.Negociación intercultural

A partir de los términos: “Negociación cultural” planteado por Mejía (2011), “Dialogicidad” por Cabaluz (2015) y “Diálogo intercultural” por Pinto (2011), considerando el parentesco entre estos desarrollos, sus condiciones de emergencia, los puntos de encuentro y sus tensiones internas se da la condición de posibilidad de lo que se denominará Negociación intercultural. La primera y tal vez más frecuente razón de existencia de este proceso es la dominación enfrentada por el continente suramericano, en diferentes estructuras, por ejemplo: a nivel de conocimiento, autonomía, territorio y lengua. La segunda es la existente diversidad étnica que habita el continente, la cual en palabras de Pinto (2011) ha atravesado intolerancia, marginación, discriminación social, dominación ideológica, usurpación de sus derechos territoriales, educativos, de lengua y la desigualdad económica. Dando lugar a formas contra hegemónicas de construcción de individuación y sociedad, las cuales solo se van a lograr por medio de un acercamiento a las experiencias, los saberes otros y los Otros, antes dominados y excluidos por el sufrimiento, la pobreza, la producción de significados que devienen en un sujeto neoliberal, hiper individualizado, que sirve al desarrollo económico.

En contraste a ese contexto político, son pensados distintos procesos que derriben las estructuras jerárquicas, el cual se va a reunir en negociación intercultural. Emerge y se mantiene en tránsito hacia un proyecto emancipador que reconoce nuevos aprendizajes, conocimientos y saberes, de tal manera, el sujeto de la acción educativa debe al entorno: comprensión, dar y

recibir explicaciones que le permitan intervenir en él, poseer una capacidad lingüística acorde, construir un criterio de verdad y afín, exhibir y ampliar su visión en grupo para que estos le den significado y armonía, categorizar y opinar desde categorías legitimadas; así, se podrán establecer prácticas de intervención y una perspectiva propia del mundo, la cual permita afrontar la realidad. La actividad educativa en el marco de la dialogicidad tiene en cuenta el actor, el horizonte de acción y los pensamientos previos de este, lo que requiere según el autor, la elaboración de “dispositivos de mediación con un gran sentido pedagógico. Así mismo, [...] crea un puente entre las imágenes y los saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir entre la estructura previa y el mundo de la vida (Mejía, 2011).

Al ahondar en la noción de negociación cultural, que como se mencionó anteriormente permite reconstruir el concepto de negociación intercultural, se define desde Mejía como una construcción de lo pedagógico fundada en el Diálogo de saberes propuesto por Paulo Freire y el Diálogo cultural de Jerome Bruner. Mejía parte de la separación que realizó Foucault entre saber y conocimiento, situándose como dos superficies de una misma realidad; el conocimiento organizado en los niveles de las disciplinas y su tradición y los saberes con mayor énfasis en las prácticas. En este sentido, el autor plantea la necesidad de la existencia de esta “metodología” como proceso que permite la afirmación de formas otras de conocimiento como “la interculturalidad y las epistemes fronterizas”, alternativas contrahegemónicas de construcción de conocimiento horizontal que permiten reflexionar diferencias y no ser absorbidas las unas por las otras y por el contrario, otorgar un valor propio en la sociedad.

Cabe señalar que la consolidación del proceso histórico de la educación popular, de sus formas de existencia propias del saber y los saberes, ha fundamentado la negociación cultural, así mismo, la interculturalidad, la participación, la construcción de conocimiento, el reconocimiento de lo diferente, los preconceptos, los saberes prácticos y los saberes de la experiencia. Además del papel de la experiencia educativa que subraya Mejía (2011) como un “movilizador de acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos han ayudado a construir” (p. 131) el cual posee las siguientes características: el trabajo se realiza desde las inclinaciones y las habilidades del sujeto; la acción tiene un sentido en el contexto; la continuidad del aprendizaje representa la autoconstrucción; el reconocimiento del proceso educativo, más allá del lenguaje;

valoración de las teorías, explicaciones e interpretaciones de los sujetos desde donde se re elabora críticamente la mirada y la postura sobre los procesos sociales; por último, aparece la flexibilidad como un criterio básico de construcción, el cual permite el ingreso de nueva información y la consideración de nuevas habilidades en el sujeto.

Hasta este momento se puede decir que la negociación cultural se ha entendido como una posibilidad de construir conocimiento, permitiéndose hacer parte del proceso histórico de la educación popular; es vista desde Latinoamérica como una vertiente contrahegemónica, opuesta a la educación estatal (caracterizada por políticas públicas). Así, entendiendo que la negociación es un diálogo y parte de este, se conecta con el concepto de dialogicidad expuesto por Fabian Cabaluz, tomando a Freire, convirtiéndose en una posibilidad tacita de transformación de los contextos.

Hasta este punto se expone el desarrollo de la noción de negociación, en adelante se reconoce la noción de interculturalidad, vista como las formas de conocimiento de las diferentes culturas a partir de un proceso histórico de educación popular que en palabras de Pinto (2011) en su reconocimiento etimológico, se enfrentan visiones sociales y etnoculturales alternativas. Sin llegar aun a una definición consensual, se podría compartir con J.C. Godenzzi que la interculturalidad puede ser concebida como paradigma o como estado de cosas, para ser más precisos la siguiente construcción del autor:

El diálogo intercultural constituye un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento a su diversidad. “Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías en especial la que se da entre lo indígena versus lo no indígena” o entre lo negro y lo menos negro o lo blanco o lo amarillo o lo rojo, como nos agrega Clovis Moura, para el caso de Brasil. Se trata, entonces, de que exista la decisión por parte de la institución educativa para abrirse al diálogo intercultural y para entender la pertinencia de la realidad local o comunal, en el logro de aprendizajes significativos y socialmente útiles para el desarrollo humano y económico de las comunidades, del país o

la región. Para esto, sin duda, puede contribuir la reflexión sobre la relación de lo diverso y lo común en la educación. (Pinto, 2011, p. 51-52)

En ese sentido, se puede asimilar interculturalidad a una realidad política de resistencia a la dominación en tanto implica la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural. Esto genera una situación de conflictos cuyos efectos son la intolerancia, la marginación, la discriminación social, la dominación ideológica, la usurpación de derechos (lengua, tierras, educación, servicios) y la desigualdad económica, susceptibles de expresarse, por ejemplo, en las relaciones de mercado. De allí, la necesidad de generar un diálogo cultural o una negociación (genera un conflicto de intereses y de susceptibilidades) la cual debe lograr que la pedagogía se encamine a un proyecto común: búsqueda de la negociación. Al mismo tiempo, es posible añadir los siguientes puntos de encuentro que caracterizan la negociación intercultural y permiten su movilización en el aula. Se debe agregar su exigencia metodológica, pues cada población y problemática demanda objetivos y desarrollos distintos:

- Otras formas de comprensión del conocimiento occidental
- Horizontalidad en las relaciones pedagógicas
- Comprensión de los sujetos históricos, creadores y transformadores de la realidad.
- Cuestionamiento de la inmovilidad del sujeto, la imposibilidad del maestro, de la escuela y de la sociedad de verse como un sujeto onto-gnoseológico (constructor de conocimiento).
- Reconocimiento, comprensión e intervención en y con el “Otro”.
- Relación o posicionamiento político-pedagógico.
- Reconocimiento de la diversidad
- Constitución de formas de pensar, hacer y decir diferentes.
- En la realidad existen y/o está constituida a partir de relaciones asimétricas.
- Se trabaja en la comprensión, estudio e indagación de lo local para construir aprendizajes generales.
- Todos pueden tener o estar en la relación poder-saber.
- Busca el encuentro de los intereses del sujeto con el aprendizaje.

4. Disertaciones finales

4.1. Tradiciones Pedagógicas Modernas y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Las tradiciones pedagógicas modernas son una elaboración teórica esbozada por Noguera (2012) en su obra “El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas.”, en ella el autor colombiano -en relación con las tradiciones pedagógicas- visualiza los enunciados de “crisis de la educación” latentes a mediados del siglo XX impulsados por la UNESCO. Es a partir de las intenciones y construcciones de esta organización que se da el proceso de “mundialización de la educación” pues las discusiones sobre educación pasaron de ser locales (nacionales) a ser debatidas en un nivel multinacional. Lo anterior se originó como producto del triunfo de Estados Unidos en la Segunda guerra mundial, brindando dos resultados principales: en primera instancia, el discurso educativo americano se vuelve el más relevante, en este sentido se trata de una apuesta por la tecnología educativa y las teorías del currículo, así pues, los planteamientos desarrollados a priori perdieron notabilidad en el campo educativo. En segunda instancia, dicha pérdida de influencia educativa de las tradiciones anteriormente esbozadas como la francófona y germánica, debilitaron las diferencias conceptuales presentes en el campo pedagógico; fue la tradición pedagógica anglosajona la que constituyó la hegemonía educativa de la época; sus principales debates circulaban en los términos “currículo”, “sociedad de aprendizaje”, “educación permanente” y “educación por competencias”.

En concordancia, Latinoamérica no se vio excluida del contraste ejercido por la tradición anglosajona, las reformas curriculares vía tecnología educativa visibles en los esfuerzos de oposición de diversas redes, movimientos y colectivos educativos en la región, entre ellos el Movimiento Pedagógico Colombiano, permiten observar que las discusiones referentes a la educación y la pedagogía no son ajenas a las construcciones de América Latina.

En la cuestión abordada por Noguera (2012), el mecanismo de globalización imperante, por otro lado, facilitó la recuperación de la tradición pedagógica germánica forjando una ruptura y una pluralidad cultural del pensamiento pedagógico (desarrollado desde antaño siglo XVIII al XX), en este aspecto Noguera (2012) se permite identificar diferencias entre conceptos de cada una las tradiciones vigentes. Para hablar de conceptos el pedagogo colombiano pone a la vista la elaboración del sociólogo Norbert Elias, sosteniendo que: “[Los conceptos son] [...] producidos en determinados contextos lingüísticos que marcan su sentido en el momento en que se localizan dentro de ciertas tradiciones intelectuales.” (Noguera, 2012, p. 208). Así pues, Noguera (2012) en su “genealogía” del concepto de educación relata como en los inicios del siglo XIX, la consolidación de las lenguas vernáculas y el abandono del latín permiten el progreso de los conceptos de educación, en esta perspectiva emergen dos elaboraciones: la primera sobre la educación (education, éducation) y la segunda sobre la formación (bildung), consolidando las tradiciones pedagógicas en Europa.

Para este caso el concepto de tradición se retoma desde la construcción de las “tradiciones intelectuales” proveniente de la sociología¹⁰. En virtud de ello Noguera (2012) mediante Frederich H. Tenbruck manifiesta que las ciencias sociales tienen pautas institucionales variantes según el país, con tiempos distintos y condiciones sociales específicas. En relación Schriewer enuncia que campos como la educación se determinan por prácticas sociales y ambientes políticos y culturales específicos. Al mismo tiempo, Popkewitz para referirse a las tradiciones intelectuales utiliza el concepto de “epistemología social” de acuerdo con lo expresado Noguera (2012) retoma las palabras del autor y cita: “[la epistemología social se da como] [...] relación del conocimiento en tanto campo cultural de prácticas que se interrelacionan con fenómenos sociales en la producción de los principios de acción y práctica.” (p. 210) Además proclama: “[son] sistemas de ideas que construyen, configuran y coordinan prácticas a partir de sus principios” (p. 210). Según lo dicho el conocimiento se edifica como una práctica social que afecta el mundo social y presenta unas reglas de veracidad, en donde las formaciones

¹⁰ Al respecto Noguera (2012) expresa que dicho concepto es retomado por investigadores de la educación como Schriewer y Popkewitz.

discursivas ¹¹se componen de prácticas generadoras de discursos y con bases en reglas de producción.

Por tanto, frente a las tradiciones intelectuales de la pedagogía Noguera (2012) indica: “[...] no se trata de regiones discursivas independientes [...] las tres tradiciones conformarían un “campo discursivo” -o transdiscursivo según afirma Narodowski (2009)- que podríamos convencionalmente llamar “pedagogía moderna”” (p. 211). Las tradiciones se constituyen como producto alterno de herramientas conceptuales que problematizan la educación. El autor como se escribió en la anterior cita caracteriza tres tradiciones:

a) Tradición Pedagógica Anglosajona: su concepto principal gira alrededor del currículo y la organización de contenidos para la enseñanza y el aprendizaje.

b) Tradición Pedagógica Germánica: su concepto principal es el de “Bildung” (traducido generalmente como formación). La pedagogía se diferencia de la didáctica, pues la primera comprende la educación en general y la segunda la formación y la enseñanza.

c) Tradición Pedagógica Francófona: su concepto principal es el de la Educación. La pedagogía se enmarca dentro de las múltiples disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación.

En consideración, Noguera (2012) aclara: “A pesar de esas marcas, cada tradición no puede ser considerada como independiente y funcionando aisladamente de las otras. En efecto, ellas se interceptan produciendo significativos intercambios [...]” (p. 212). Las tradiciones pedagógicas presentan condiciones particulares a nivel social, cultural, político y económico, sin embargo, como se puede constatar¹², las tres tradiciones tienen en común la “Instrucción pública”, pues se identifican con los procesos de expansión de la escuela estatal, Noguera (2012) menciona:

¹¹ Noguera (2012) retoma aquí los planteamientos de La Arqueología del Saber de Foucault.

¹² Noguera (2012) reconstruye la problemática de la instrucción pública mediante el análisis de la teoría del currículo, en donde la educación se pensaba para una eficiencia industrial y se daba en grandes poblaciones de los Estados Unidos. Al mismo tiempo, analiza como la “Didactik” se desarrolla en pequeñas ciudades (Prusia) poco industrializadas y con sistemas escolares centralizados.

[...] la emergencia, durante el siglo XIX de las tres tradiciones pedagógicas modernas estaría íntimamente ligada a la constitución de un “Estado educador” o, siguiendo la línea de análisis, de una “sociedad educadora”, caracterizada por la instauración de aparatos estatales encargados de la educación o la instrucción pública como piezas centrales en la constitución de los diferentes estados nacionales. (p. 214)

Así, las tradiciones pedagógicas permiten elaborar un mapa general de análisis de conceptos y problemáticas en la pluralidad del campo del saber pedagógico. (Noguera, 2012).

Tras el análisis de lo impartido por Noguera, encontramos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas si bien no se constituyen como un fenómeno aparte de las Pedagogías Críticas elaboradas por los autores norteamericanos ¹³, podrían constituir una tradición Pedagógica naciente en proceso de construcción, donde el problema principal en sus inicios pasa por la Instrucción Pública, según Puiggrós (2016) este proceso se origina en la ilustración y el positivismo y es en las escuelas donde ambos fenómenos se acentúan. Latinoamérica adopta el modelo escuela, la educación impartida por el estado presenta ideales europeos, y la Educación Popular se establece como alternativa ante el discurso pedagógico dominante, así, propone una educación desde el pueblo y para el pueblo. La característica común entre esta visión de la pedagogía centra su problema en la opresión y dominación del pueblo, aquí entran los sujetos oprimidos y subalternizados: los pobres, las mujeres, los trabajadores, las comunidades LGBTI, los indígenas, los campesinos, los afrodescendientes y en general las poblaciones marginales. Se trata aquí del otro, oculto e invisibilizado, quien se ha visto arrastrado por las dinámicas del capitalismo, sus formas de actuar a nivel epistémico y social. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se consolidan posteriormente al problema de la Instrucción Pública, y se alimentan de las alternativas que en muchos casos se ven presentes en la Educación Popular ¹⁴. Su propósito principal es lograr la emancipación de aquel pueblo oprimido del Otro señalado como del “tercer mundo”, en este sentido la emancipación se logra a través del proceso de

¹³ Entre ellos Giroux, Apple y McLaren.

¹⁴ Señalamos aquí las experiencias de Radio Sutatenza, las concepciones sobre lo comunitario, las experiencias de autoeducación de comunidades y colectivos sociales a lo largo de la región, el SENA, las comunidades de vida, entre muchas otras, en parte recogidas en el apartado de Educación Popular y Pedagogías Críticas del presente trabajo.

concientización, con la idea de evocar las estructuras de dominación (colonialidad del poder y del saber) y liberarse como sujeto con derechos y oportunidades de construir y transformar el mundo. En esta dirección Mejía (2011) señala:

El Paradigma Latinoamericano centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades. (p. 53)

La modernidad al constituirse como fenómeno europeo, como se puede ver con la lectura de Cabaluz (2015) sobre Quijano, se presenta como un momento a superarse y transformarse, pues la consideración colonial sobre el sujeto latinoamericano lo concibe como ser de recepción del saber, no como productor. La discusión gira entre lo conocido como “epistemologías del sur”, en ésta se convoca a la revisión de la hegemonía europea del conocimiento y al reconocimiento y revitalización de las formas de saber por fuera de la ciencia moderna.

Se considera que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se pueden añadir al mapa realizado por Noguera (2012) sobre las tradiciones pedagógicas, pues según la pesquisa presentan las condiciones necesarias. En primer lugar, han surgido como respuesta a prácticas sociales y ambientes políticos comunes en la región. Movilizan la problemática del campo de la pedagogía y se constituyen mediante conceptos que, si bien en primera instancia no son propios de la pedagogía, se han hecho relevantes para pensar el fenómeno educativo en Latinoamérica. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas beben de los aportes de las tres tradiciones pedagógicas antes marcadas, y discuten además con los planteamientos de la Teoría Crítica, la filosofía de la liberación, la colonialidad, la teología de la liberación, la sociología crítica, las teorías de la dependencia, las teorías de la reproducción, la investigación acción participativa, el marxismo, entre otras influencias, delimitando así un entramado como expresa Cabaluz (2015) que permite comprender la educación, como un fenómeno de transformación. A propósito, Kant (2016) decía:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar

constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. (p. 34)

Si la educación como se planteó desde sus fundamentos iniciales busca el desarrollo del hombre, y ese ser se encuentra en condiciones inequitativas para progresar en su evolución es tarea inevitable de la pedagogía analizar los problemas que afectan el desarrollo de los proyectos de la educación. Como bien expresa Freire (1989):

[...] “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (p. 34-35).

Sin embargo, es necesario que la pedagogía y sus tradiciones permitan alimentarse continuamente, en este sentido la preocupación por su saber y reflexión se distancia de una militancia política, se edifica en procesos de construcción del conocimiento, en donde la teoría sirva de orientación a las prácticas educativas, y las diversas experiencias presentes en la educación puedan conocerse y funcionar como guía e historia de ésta.

4.2. Lo pedagógico en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Referirse a la pedagogía en las PCL significa adentrarse en el múltiple campo de las Ciencias de la Educación Latinoamericanas, éste con gran base de los desarrollos de la Educación Popular y la Educación de Adultos. La pedagogía desde la perspectiva latinoamericana concentra su labor en la construcción de un sujeto con tres elementos, a saber: la acción pedagógica, la acción educativa y el conocimiento. La visión pedagógica busca recrearse mediante una hermenéutica crítica sostenida en los planteamientos de Paulo Freire, debido a ello, se hace necesario una interpretación de la historia de la educación en la región. La relación educación y crítica permite a la pedagogía presentar un carácter de oposición ante la hegemonía de las clases dominantes e intelectuales. El interés evocado remite hasta los planteamientos de Simón Rodríguez, el maestro del “libertador” quien auguraba una “educación cívica,

democrática y popular”, desde su óptica los sujetos de la nueva república debían erigirse como ciudadanos políticos y activos, de este modo, se distanciaba del idea “iluminista” de Europa, caracterizado por una posición férrea de la ley la moral. (Pinto, 2014)

La Educación Popular se presenta como alternativa, procesos educativos adelantados por la clase obrera entre 1890 y 1940 buscaban la formación política e ideológica que posibilitara a los obreros oponerse a la explotación capitalista. Sin embargo, sólo hasta la época de las revoluciones entre las décadas del 50 y 60, las apuestas educativas “no oficiales” se hicieron visibles por medio de la figura de Paulo Friere, el fin del pedagogo brasilero se remitía a una educación liberadora y una pedagogía crítica que permitieran formar la conciencia crítica de los sujetos. Diversas alternativas como el gran barrido que hacemos en el presente trabajo acumulan el entramado teórico de la Educación Popular, siendo ésta la base de las PCL. Al respecto Pinto (2014) pronuncia:

En esta base acumulativa, con todas las expresiones creativas/críticas, de diversos educadores y educandos populares en cada país latinoamericano, sustentadas por grupos sociales y culturales del más diverso ámbito productivo y social, que van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio, se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para los nuevos saberes pedagógicos para una educación democrática y liberadora de los pueblos de América Latina. (p. 20)

La pedagogía en las PCL es una construcción histórica y social que plantea una teoría educativa interesada en la libertad de los pueblos latinoamericanos, reconociendo su diversidad étnica, y articulando los procesos intelectuales con los sectores populares, en este sentido, propone alternativas capaces de inspirar revoluciones radicales. Todas las experiencias de las PCL se encuentran en sus fines educativos, para las PCL la educación busca el desarrollo humano e igualitario, una convivencia colectiva y potencia el pensamiento crítico mediante la “comunicación transformativa”. La pedagogía se sustenta en las tradiciones orales de los pueblos que las conforman, en consecuencia, se presenta como alteridad total ante cualquier modelo educativo. Pensar en la pedagogía en palabras de Pinto (2014) presupone:

- Un proceso intersubjetivo de construcción social.
- La conciencia crítica como principal motor de acción pedagógica.

- Búsqueda de autonomía en relación con el contexto.
- Epistemología crítica y trasformativa construida a niveles: políticos, epistémicos, prácticos y axiológicos.

En síntesis, concebir la pedagogía en las PCL determina una relación entre la educación y la política, para Mejía (2011) el que hacer de la educación remite a la socialización, como espacio de aproximación a la vida cotidiana, así pues, socializar permite que los sujetos se integren en su sociedad. La educación debe salir de la escuela y la pedagogía debe analizar los medios comunicacionales vigentes hoy en día, los procesos educativos pasan por las dinámicas propias de las nuevas tecnologías, el lenguaje expresado en estas interacciones propone reflexionar sobre los medios y darles un horizonte en la Educación Popular. La pregunta suscitada es ¿qué hace la pedagogía ante las sociedades de la información y la economía capitalista? Las resistencias presentes en la Educación Popular de América Latina, permiten replantear el pasado para configurar un nuevo presente, ante toda opresión se presenta una resistencia capaz de transformar la dominación en libertad. La pedagogía a través de las resistencias busca negociar los saberes con el fin de establecer una identidad del pensamiento latinoamericano, en esta vía se trata de exponer a los pueblos como “los otros” del mundo, pasa por el enunciado de Simón Rodríguez “o inventamos o erramos” y propone el saber popular y el saber científico como partes de una misma moneda, la construcción del conocimiento, y el conocimiento como medio de transformación del mundo. La educación propone un “aprender” para: la “individuación”, lo “diferente”, la “acción transformadora”, a “aprender”, el “conflicto”, como “medio de cambio y “empoderamiento”. Mejía (2011) propone:

Los procesos de la educación popular por su concepción y, ante todo, por sus exigencias prácticas remiten mucho más al mundo del aprendizaje que al de la enseñanza y desecha la instrucción, en la medida en que la actividad educativa busca de manera intencionada operar cambios en los sujetos que permitan construir “algo diferente”: habilidades, actitudes y prácticas, conocimientos críticos, intervenciones sociales. (p 135)

La pedagogía centrada en el proceso de aprendizaje, sienta sus mecanismos de reflexión desde las preguntas por qué, para qué, dónde, a quién, y cómo. La experiencia de cada sujeto se hace vital, la enseñanza pasa a un segundo plano y el quehacer de cada sujeto se vuelve objeto de

estudio. El aprendizaje organiza las didácticas reconociendo las formas particulares de saber, sale de los espacios institucionales y se acerca a los contextos que los rodean, propone la transformación de la sociedad, deconstruye lo aprendido, forma para la toda la vida y reconstruye las mediaciones sociales, creando un nuevo sentido para los sujetos que habitan el acontecer educativo. (Mejía, 2011)

La pedagogía en las PCL remite al vínculo entre enseñanza y aprendizaje, los elementos que presentaban los conceptos de educación en su sentido moderno según Dottrens & Mialaret (1979) son los siguientes:

1. Todas se conducen a la especie humana.
2. Todas se identifican bajo una relación asimétrica, una generación adulta transmite su cultura a otra nueva.
3. Todas se dirigen a unos fines a ser alcanzados.
4. Todas coinciden en la adquisición de ciertas “disposiciones generales” capaces de desarrollarse mediante la obtención de algunos “bienes positivos”.¹⁵

Desde esta delimitación, puede analizarse. En primer lugar desde las PCL la educación si bien aún remite a la construcción de un tipo de ser humano, éste no se encuentra ajeno de la relación con su mundo, producto que hace visible esta aseveración son las “pedagogías de la tierra” y “ecopedagogías” que radican su propósito fuera del ser humano -la tierra como hogar de los seres vivos-, en consideración Cabaluz (2015) formula:

[...] 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. (p. 135)

En este sentido, existe un desplazamiento o ruptura con la concepción antropológica de la pedagogía moderna, se pasa de una formación sobre el sujeto, a una formación sobre el mundo.

¹⁵ Las características aquí presentadas son elaboradas por René Hubert en 1946 y citadas por Dottrens & Mialaret (1979).

En segundo lugar, la relación asimétrica entre estudiante y maestro varía desde las PCL, en la época moderna, el vínculo pedagógico se daba entre niño y adulto. La Educación de Adultos cambia este paradigma, pues en vínculo se remite de adulto a adulto. Los procesos de educación popular se han alimentado continuamente de la Educación de Adultos (formación de trabajadores y artesanos desde las comunidades, programas como el SENA y Radio Sutatenza), la alfabetización repercute en los procesos educativos como actividad política, pues como se podría decir en las palabras de estas teorías, el conocimiento es el principal motor de cambio.

En tercer lugar, los fines a ser alcanzados se manifestaban en términos de Kant (2012) en la disciplina (control de la animalidad) el cultivo (la instrucción y la enseñanza), la civilidad (prudencia) y la moralidad (bienestar individual y social). En las PCL los fines se conducen en la posibilidad de una transformación social. Los pueblos oprimidos por la explotación capitalista, el saber oculto por la hegemonía discursiva de Europa hacen parte de las “reivindicaciones” que se proponen las PCL, su apuesta por un mundo más equitativo y que rescate la vida de los seres vivos proponen la educación como la actividad política por excelencia. Parece entonces que la disciplina, el cultivo y la civilidad no son preocupaciones de esta posible tradición pedagógica; el control de las pasiones se abandona, pues ellas pueden ser las que impulsen la revolución de los pueblos; la instrucción y la enseñanza se transforma en el aprendizaje como medio conductor de la experiencia de cada pueblo; la prudencia como adaptación a la sociedad se olvida, pues la sociedad actual es la que debe cambiar; la moralidad parece entonces el punto de encuentro entre la pedagogía moderna y las PCL, pensar la educación hasta la época actual remite a la formación de un sujeto ético con la necesidad de buscar el bienestar tanto individual como social. Las PCL proponen una ética de la liberación que sustente un mundo equilibrado.

En cuarto lugar, los bienes positivos que se transmitían en la educación moderna, hoy son cuestionados, para las PCL, la tradición del conocimiento debe ser replanteada. La propuesta de unas epistemologías del sur, que visualicen a través de las “ausencias” y “emergencias” lo saberes no reconocidos por el paradigma científico/positivista es una de los principales apuestas. Las PCL luchan por reconocer el “saber popular”, Mejía (2011) expresa:

Para estos sectores, la tarea central se ubicaba en la necesidad de ligar el conocimiento y su producción al pueblo. Para ello se reconocía la existencia de una sabiduría popular que

ha sido negada por el discurso académico, en cuanto éste representa la expresión dominante a nivel del conocimiento. (p. 44)

¿Qué hay más allá del método científico? se trata de Latinoamérica como constructora de conocimiento. Como expresaba Vasconcelos (s.f.):

Muchos obstáculos se oponen al plan del espíritu, pero son obstáculos comunes a todo progreso. Desde luego ocurre objetar que ¿cómo se van a unir en concordia las distintas razas si ni siquiera los hijos de una misma estirpe pueden vivir en paz y alegría dentro del régimen económico y social que hoy oprime a los hombres? Pero tal estado de los ánimos tendrá que cambiar rápidamente. (p.37)

El proyecto de liberación emprendido por las PCL pretende una “mezcla” que permita unir las culturas, rescatar sus saberes, problematizar el conocimiento y hacer una llamado de atención por la vida digna y en comunidad.

Lista de referencias

Fuentes primarias

Adorno, T. (1998) Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969) Edición de Gerd Kadelbach. Madrid, España: Editorial Morata.

Cabaluz, F. (2015). Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago de Chile, Chile: Editorial Quimantú.

Castillo, L. (2005) Curso, tema 5. Análisis documental. Valencia, España: Biblioteconomía. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>

Drotens & Mialaret (1979) El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual. En Debesse & Mialaret. Introducción a la pedagogía. Barcelona, España: oikos-tau ediciones.

Freire, P. (1989) Pedagogía del oprimido. Bogotá, Colombia: editorial Siglo XXI.

Hincapié, L. (2012) Estrategias para rastrear, ordenar y analizar fuentes documentales. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. Recuperado de: aprendeonline.udea.edu.co/.../Documento_de_trabajo_Estrategias_para_rastrear.pdf

Kant, I. (2016) Pedagogía. Madrid, España: Editorial AKAL.

Maldonado, M. (2008) Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mejía, M. (2011) Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular). La Paz, Bolivia: Editorial Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Ministerio de Educación.

Noguera, C. (2002) Movimiento pedagógico, investigación y políticas educativas. En A. Rodríguez et al. (Ed.), Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 ente mitos y realidades. (pp 249–279). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Noguera, C. (2012) El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Pinto, R. (2008) El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2014) Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina. Perú: Editorial Derrama Magisterial.

Puiggrós, A. (2005) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana. Bogotá, Colombia: Editorial Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (2016) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.

Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H., & Rigal, L. (2015) Pedagogías críticas en América Latina – Experiencias alternativas de Educación Popular. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

Vasconcelos, J. (s.f.) La raza cósmica. Madrid, España: editorial la Oveja Negra.

Zuluaga, O. (1989) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Colombia: ediciones Foro Nacional por Colombia

Fuentes secundarias.

Bambozzi, E. (2012) Pedagogía Latinoamericana En Pensar la Educación para Iberoamérica, Tomo II. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Cabaluz, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. Bogotá, Colombia: Revista Educación y Educadores, Vol. 19(1), 67-88. Universidad de la Sabana.

Cortés, Ana. & Rátiva, A. (2015) Arqueología de la pedagogía crítica en Colombia: 1980-1990. Tunja, Colombia: Trabajo de grado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Cossio, A. (2016) Pedagogías y Didácticas Críticas Latinoamericanas: La Obra de Paulo Freire y Estela Quintar. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación, Línea de Investigación: Didácticas de la Lectura y la Escritura.

Dussel, E. (1980) La Pedagógica Latinoamericana. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.

López, D. (2011). Simón Rodríguez y José Martí: rasgos iniciales de pedagogía crítica Latinoamericana. En *Rev. Ensayos Pedagógicos* Vol. VI; N 2. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5816>

Noguera, 2010. (2010) La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. Bogotá, Colombia: *Rev. Pedagogía y Saberes* No. 33. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. (2007) Sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. (2009) La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Bogotá, Colombia: *Rev. Pedagogía y Saberes* No. 31. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Ospina, H. & Ramírez, C. (2016) Pedagogía crítica latinoamericana y género. Manizales, Colombia: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77346456050.pdf>

Rodríguez, E. & González, José. (año) *Temas de pedagogía Latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Colección Antología. Editorial el Buho.

Salcedo, J. (2009) Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. Bogotá, Colombia: *Revista interamericana de educación de adultos*. Universidad de la Salle.

Anexos

Anexo 1. Entrevista Marco Raúl Mejía

Entrevistado: Marco Raúl Mejía Jiménez

Entrevistadores: Carlos Rojas y Charol Gualteros

Fecha: 3 de noviembre del 2017.

Lugar: Universidad Pedagógica Nacional.

Tipo: entrevista no estructurada.

Tipo de comunicación: personal.

¿Qué es la pedagogía?

Uno no puede entender qué es pedagogía sin entender un poco qué es educación y en ese qué es educación comprender los diferentes entendimientos y las concepciones que se mueven al interior del mundo educativo. ¿Por qué? Cuando uno va a la pedagogía, la pedagogía es la manera como se concreta en los procesos y en las prácticas los entendimientos que uno tiene de educación, las concepciones que uno tenga de sociedad y la manera como se hacen presentes esas formas de organizar la teoría, las maneras de entender las personas, la manera de comprender los niños.

La gran dificultad, al menos en las perspectivas críticas que nosotros nos movemos, es que la pedagogía es el lugar donde se concreta el pensamiento y la acción educativa a partir de lo que yo pienso de las preguntas de la pertinencia, y las preguntas de la pertenencia son:

Uno ¿Por qué educación en estos tiempos? y por qué educación en un mundo donde fácilmente podemos decir: acabemos la manera tradicional de la educación, y algunos lo vienen planteando y dediquémonos hacer con un buen programa, con un buen sistema, con unos buenos

computadores, pues eso reemplazaría a la educación y la escuela como la hemos entendido, y hay una tendencia que se mueve muy fuerte a eso.

La primera pregunta que uno se hace es ¿Por qué educación en estos tiempos? pero la segunda pregunta que uno tiene que responderse es ¿Para qué? y cuando uno se responde para qué educación entonces ese para qué le da a uno la pregunta por ¿Cuál es el sentido de educar? y ahí le sale a uno ¿Qué proyecto de ser humano, qué proyecto de sociedad tiene?, nadie educa sin proyecto de sociedad y ser humano. El que diga que no lo ha pensado nunca, es un idiota útil porque está haciendo el trabajo que otros...

Por eso la tercera pregunta de la pertinencia es ¿Educación en dónde? es decir, la educación siempre está situada y exige unas respuestas en las particularidades de los contextos; el maestro Echandía que era bien sabio y hablaba a veces tan coloquialmente decía, que hay gente muy, muy perdida, hay gente que vive en Cundinamarca y cree que vive en Dinamarca y eso fue lo que le pasó a Gina Parody ¿No?, creyó que hacer educación era traer las matemáticas de Singapur, traer el inglés de Canadá, traer el día E de Brasil, andaba buscando traer el currículo de Finlandia, como si la educación se pudiera resolver sin él en dónde, pero ese en dónde requieren aún a quién.

Ustedes lo han oído hoy, vimos experiencias de todo tipo los mismos compañeros indígenas andan diciendo: nosotros no creemos en la educación, ni siquiera en la etnoeducación que nos han propuesto para decir que es la de nosotros, ya nosotros no creemos en eso, nos hemos visto obligados a construir una educación propia. Cuando uno tiene esas cuatro preguntas resueltas uno se plantea qué educación y cómo educación, que serían las seis preguntas de la pertinencia.

Entonces en qué educación, uno dice: yo creo que lo importante de la educación para este tiempo es esto, yo hago educación en este tiempo para esto, la voy a hacer en estos lugares, con este tipo de gentes, yo digo lo que debo enseñar, ahí es eso, o lo que debo generar aprendizaje es eso. Viene la sexta pregunta y es el cómo, porque mucha gente confunde la pedagogía con cómo y el cómo es el asunto metodológico, cuando yo me respondo esas seis preguntas, al responderme me pasa algo importante y es que yo tengo que comenzar a pensar esas seis

preguntas resueltas, así como se vuelven en la práctica -concretas- y cuando yo resuelvo esas preguntas me surge el problema ¿Cómo lo vuelvo eso práctico?, entonces la pedagogía es la orientación que toma la concepción que yo tengo de educación, de la sociedad, de la importancia del qué, del dónde; toma forma, y me hace concreto la orientación del hecho educativo, por eso en la pedagogía se hace concreto el maestro que enseña de X manera, uno sabe que él tiene detrás una epistemología, una concepción del mundo, un sentido conservador, modernizador, crítico o transformador, o emancipador.

Cuando yo veo el maestro actuando, el maestro me muestra la concepción pedagógica que tiene, la pedagogía es la manera práctica que toman los principios educativos en cualquier proceso que yo haga. Entonces, casi que pudiéramos decir que el gran problema hoy, uno de los grandes problemas es que la pedagogía es la manera cómo se concreta en el hecho educativo, la manera como yo entiendo el mundo, como entiendo al ser humano y los sueños y sentidos del ser humano. En el caso de ustedes que son psicólogos y quieren trabajar un poco o no, el momento en que un profesor le dice: no es que nuestra orientación es a partir de Skinner, ese profesor no simplemente está enseñando de que usted haga una pedagogía por objetivos de Skinner, detrás de la visión de Skinner hay una concepción de la sociedad, hay una concepción del ser humano y cuando usted intenta hacer pedagogía con eso, usted está haciendo visible una manera de entender el ser humano, una manera de entender la sociedad, una manera de los fines de la educación. Entonces digamos que el gran problema, dicho bien sencillo, es el discurso teórico, conceptual, epistemológico, filosófico, sociológico, psicológico que no sea capaz de volverse pedagogía y metodología. En educación es un discurso, la pedagogía y la metodología es la manera de concretar los discursos, las concepciones que yo tengo de la sociedad en el hecho educativo concreto. Yo voy y miro un profesor trabajar y ese profesor puede echarme un rollo, a mí me pasó una vez en una investigación, en cierto departamento del país la facultad de educación era piagetiana, ciento por ciento, usted llegaba a hablar con la gente, llegada al sitio, hablaba con la gente y la gente le repetía a Piaget al derecho y la revés y las fases, y aquí lo que hacemos es tratar de trabajar el sistema simbólico y entonces a partir de la acomodación... Echaban todo el rollo, y vos ibas a mirar el aula y era totalmente instruccionalista, era de tecnología educativa en su versión skinneriana. En educación es muy fácil tener esa

esquizofrenia que tú tienes un discurso, pero en la práctica, es decir: en la manera de entender la pedagogía y concretarla en la metodología, te pierdes.

Yo se lo digo a los de FECODE que a veces les disgusta mucho, que a veces terminamos con un montón de gente que tiene un discurso político de izquierda, pero muchos de ellos - cuando uno va a ver lo que hacen en la pedagogía- son pedagógicamente neoconservadores porque no basta el discurso, la pedagogía es el lugar en donde todo lo que entiendo, lo que yo concibo se vuelve concreto y me coloca el filtro. Yo tengo todas estas visiones aquí. la pedagogía es como un cedazo para decirle “hágalo así” y eso que está abajo es la metodología.

¿Y entonces la didáctica?

Nosotros personalmente en las teorías somos muy críticos de la didáctica, porque la didáctica ha terminado siendo la instrumentalización de procedimientos, en donde aparentemente sin concepción, lo único que tiene que hacer es cosas para dar resultados en los sistemas que ha organizado el capitalismo en estos tiempos.

Volvamos, tú tienes la pregunta por el por qué educación, tienes la pregunta del para qué, tienes la pregunta de dónde, tienes la pregunta a quién, cuando tú tienes eso tu entonces dices qué y cómo. Si tú estás en el sistema educativo colombiano, el sistema educativo colombiano negó al maestro seis cosas, el maestro no está pensando esto, el sistema educativo colombiano le dice al maestro: aquí están los estándares, aquí están las competencias, estos estándares y estas competencias es lo que usted tiene que ver y no se enrede, eso lo ha hecho gente que sabe mucho, profesores de universidades famosas, entonces, usted lo único que tiene que hacer es el cómo y ese cómo, ¿Para qué?, para que sus muchachos puedan dar resultados en un examen. Le dicen lo que tiene que hacer -aquí tiene el qué- -usted lo único que tiene que hacer acá es-, entonces se inventaron que esas son las didácticas. Las didácticas son el sistema supuestamente en el cual tú haces el paso de esto, desde qué al cómo y aquí con los resultados, y los resultados son las pruebas; esa es la crisis de la educación porque tienes un maestro que no entiende nada de esto y no se ha hecho esta pregunta y al no hacerse la pregunta... Lo que haces cuando tú tienes todo este planteamiento resuelto, propones la pedagogía desde dónde la propones, desde la historia de la pedagogía... Esta pedagogía tiene una historia, entonces con una concepción

pedagógica yo entonces entre en el qué y el cómo es la relación entre pedagogía y metodología. Nosotros somos muy duros ahí, las didácticas son el proceso a través del cual el capitalismo le anda sustrayendo al maestro la reflexión sobre el sentido de la educación, el tener una concepción pedagógica y una metodología para resolver los cómo.

No es que las didácticas no existan, pero no hay didáctica sin pedagogía y metodología, como la están resolviendo ahora es un asunto puramente instrumental para resultados y pruebas. El profesor nunca pone al estudiante a pensar cuáles son los sentidos de la educación, en alguna medida cuando tú tienes claro los sentidos de la educación te planteas qué pedagogía, qué metodología y qué didáctica.

-Yo creo que en algún momento tendríamos que ubicar la disciplina.

Si claro, ¿Por qué educación? porque el mundo de hoy no se resuelve sólo en las tecnologías, las tecnologías son portadoras de un nuevo lenguaje, el lenguaje digital y si la acción educativa es una acción educativa, así, hoy lo que tienes que hacer es el encuentro de los tres lenguajes: el oral, el escrito y el digital; se necesita escuela para eso. Tienes que tener claro, ¿Para qué? para formar un ser humano integral que sea capaz de comportarse críticamente en este mundo, entonces tú inmediatamente dices: ¡Ah! Para que eso sea posible se necesitan las capacidades, no bastan las competencias y los estándares. La teoría de la que tú participas te comienza a dar respuesta para que tú des cuenta de eso, entonces ¿Dónde? En un proyecto a realizar en una comunidad indígena. Si oyéramos a la compañera con la que estamos hablando ahora ella diría: es necesario desarrollar una educación propia que sea capaz de reencontrar nuestra identidad, de construir un proyecto de educación propia que haga posible el encuentro con el adelante y el atrás y que recuperemos nuestros saberes ancestrales. ¿A quién? a los habitantes de tal región del país... Y entonces yo tengo una pedagogía, creemos que para eso es necesario desarrollar una pedagogía socio crítica que permita organizar distintos aspectos. ¿Qué? voy a ser profesor de química, vamos a dar una química... ¿Química cómo?, el qué, es el asunto, los contenidos, se organizan a partir del ministerio, pues te mandó los estándares y las competencias; simplemente hazlas y tú lo que debes tener es una didáctica para eso, pero tú no tienes ni los sentidos de la educación, ni la pedagogía clara, a ti te han reducido a las didácticas, si lo quieren fundamentar, se llama: despedagogización, que es el proyecto del Banco Mundial.

La ley 715 está montada sobre la despedagogización, es un error de FECODE terrible, esa ley 715 es la que propicia la despedagogización, yo tengo en mi libro de globalizaciones y educación, el pensamiento único y la nueva crítica, hay todo un capítulo sobre despedagogización, de cómo se produce la despedagogización, qué es lo que hace esto, despojar al maestro de pensar, el maestro no está pensando lo que hace, ahí están los estándares ahí están las competencias, entonces el cómo, son mínimos didácticos, nosotros comenzamos a enredar ya más eso, decimos: las didácticas son dispositivos de saber y poder, porque con toda didáctica yo busco la mediación y hago que alguien constituya un saber y constituya un poder, se está empoderando en un saber, así enseñe química, así enseñe cualquier cosa.

Entonces aquí, para resolver estos cuatro asuntos están los paradigmas, un paradigma intenta resolver y plantear una orientación, ¿Qué hace el paradigma alemán?, el paradigma alemán dice los sentidos de la educación al resolverse estas cuatro preguntas, es formar el ideal del hombre griego; el paradigma francés no, dice: el fundamento de eso son los derechos y la educación para construir la democracia y pedagógicamente cuando intenta resolverla hay que construir las ciencias de la educación, el paradigma norteamericano dice: lo que necesitamos es un ser para la producción y el currículo es la manera como se articula ese ser para la producción, por eso lo más cercano a nosotros, no, pero no es porque sea más cercano a nosotros, es que Estados Unidos al volverse potencia mundial a partir de la Segunda Guerra Mundial, logra que paradigma anglosajón se vuelva dominante en el mundo, ahí viene la pregunta que ustedes me hacen. El cuarto paradigma es un paradigma latinoamericano, hay un paradigma latinoamericano pedagógico, sí, y sólo que como esta lectura del mundo ha sido hasta ahora eurocéntrica a nosotros nos lo han negado. Hay ahí en él, ustedes no han visto el librito este pedagogías y metodologías de la Educación Popular, en el artículo mío, yo desarrollé un poco más esos pedacitos históricos que hay, es de otro libro que estoy avanzando y desarrolla más eso, si ustedes lo leen son 20 páginas, si ustedes lo leen van a entender un montón de cosas, por ejemplo, con toda la discusión del rollo decolonial, yo me río mucho. La crítica que le hacemos a los decoloniales, -el rollo decolonial es muy importante ahora para reflexión, ayuda aclarar cosas- pero es un discurso construido en el mundo del norte por intelectuales del sur que viven en los grandes centros del conocimiento del mundo del norte y que construyen una idea medio

mítica de América Latina y se plantean una serie de aseveraciones que están en cabeza de ellos, yo se los digo en debates internacionales.

Se ha ido forjando un paradigma latinoamericano, no sé si ustedes lo vieron en el posfacio que yo le hago a Fabián, yo digo: tal vez lo más contrario a la idea de educación freiriana es la idea de paradigma, porque no pretende ser, tener un camino único, no pretende agrupar a todo el mundo en torno a la misma cosa, sino que comienza agrupar en fragmentos, es por ejemplo un fragmento, el que viene de Simón Rodríguez, toda la crítica que tenemos al instruccionalismo, Simón Rodríguez ya hizo la hizo. Santander estaba desesperado por hacer la ley de instrucción, que es traer el modelo de escuela europeo, ellos no se encontraron nunca, pero si uno los junta discutirían, es la discusión entre Simón Rodríguez y Domingo Faustino Sarmiento, Sarmiento decía que la educación popular es darle escuela a todos, es traer la escuela que ha desarrollado Europa para formarlos a todos, y ahí pronuncia esa frase tan terrible que dice: “la civilización nos viene por el río de la plata y la barbarie nos viene de la Pampa”, todo lo nuestro es barbarie, y lo que queremos soñar es ser como esos europeos, y Simón Rodríguez va a decir o inventamos o erramos, América ha de ser original y originales han de ser sus discusiones. Santander quería traer el proyecto lancasteriano, yo lo tengo ahí en ese texto, Simón Rodríguez le escribe a Simón Bolívar: maestro no deje que venga esa educación lancasteriana, yo la conozco allá, eso es como una sopa de hospital, los niños aprenden de memoria y repiten como loros. Claro, con la caída de Bolívar, Simón Rodríguez entra en crisis económica, además que los criollos eran tan europeos, tenían una libertad, pero ya estaban colonizados en el pensamiento. Los locos se trajeron a Lancaster, Lancaster estuvo en Caracas y en Quito, a Lancaster no lo trajeron a Bogotá porque sentía que era como una ofensa a Bolívar, esto es muy bonito porque entonces uno comienza a ver que esto está hecho de otra manera que hay una educación sobre el continente, que teje el continente, si uno pudiera decir y ese paradigma latinoamericano dónde está fundamentado, está fundamentado en el contexto, no hay texto sin contexto; la educación siempre tiene que preguntar al contexto que intenta atender, por eso cuando nosotros vamos a trabajar más fuerte eso, decimos, no es que nosotros estamos negando el mundo, necesitamos ser ciudadanos y ciudadanas del mundo pero hijos e hijas de la idea, esa es la gran tensión de la escuela en estos tiempos.

Dentro de estos, en cuanto a fundamentos teóricos, ¿Cuáles serían de alguna forma los que fundarían este tipo de pedagogía o este paradigma latinoamericano?

Por eso te digo, que mira el textico y ahí tiene una bibliografía suficiente de cosas, hay muchos autores. Aquí hay un viejo a finales de los 800, se llama Damaso Zapata, Damaso es maestro liberal, santandereano que escribió sobre pedagogía, si tu revisas a Zapata, yo no lo tengo, porque tengo trabajo sobre él, pero no lo he metido todavía, sobre todo porque a la gente se le ocurrió que era Freire, entonces esto tiene un historia grandísima, por ejemplo Martí, el proyecto cultural de Martí es un proyecto en nuestra América, ahí tú tienes todo un proyecto educativo distinto, y aparece una cantidad de gente, ya sea Leopoldo Zea. Es un pensador bravísimo sobre lo que es América, hay un montón de pensadores, de gente de otros países, pero lo que pasa es que nos ha tocado irnos arrimando despacio, porque enfrentar el eurocentrismo... Además, te toca ir discutiendo con tus propios colegas. Tú miras Warisata, ahora los bolivianos han publicado varios de los textos, hay una sistematización de Lisardo Pérez.

Nosotros hemos venido pensando una cosita chiquitica con lo que hemos leído, y es que este pensamiento latinoamericano, -por lo menos el trabajo por proyectos- y el hecho de que se vuelve un dialogo entre el maestro y el alumno, se piensa más en la actividad de ese niño, hemos venido pensando que la pedagogía latinoamericana tiene una influencia importante de la escuela nueva.

Al comienzo tuvo alguna influencia de la escuela nueva, si tú ves el punto de partida -revisa Warisata- cuando Lisardo Pérez llega al altiplano y se encuentra una escuela de indios, el primer susto que se lleva Lisardo Pérez es: aquí trabajan todo distinto, el encuentra la arquitectura. Cuándo pregunta por qué es así la escuela, responden: porque la arquitectura debe corresponder a la manera como la comunidad entiende la escuela, y la escuela es el lugar que enseña a vivir en comunidad y a formar para la vida productiva, aquí estaba el pueblo y atrás estaban los cultivos -espacial básicamente- a el cómo está organizada la escuela, entonces dice: la escuela debe estar formada en el ayllu, ¿Qué es el ayllu? la organización comunitaria. ¿Cómo trabaja el niño? el niño debe trabajar en procesos en los cuales él organice la comunidad en su escuela. Aquí hay otra manera de entender la organización, y otra manera de entender la participación, porque si tú tomas qué es la escuela activa, la escuela en su origen en la

modernidad tiene su principio en que los mercaderes, los nobles, los ricos le dijeron a los jesuitas, que era la orden de la contrarreforma, nosotros queremos que nuestros hijos estudien con ustedes, pero no para ser curas, aquí es donde se fundan los primeros colegios de jóvenes, 1589 la Ratio Studiorum jesuítica.

Luego viene un período, porque la influencia de la iglesia es tan grande aparece Juan Bautista de La Salle, 1600, finales de 1500, y él dice: hay que educar a los pobres, y él desarrolla una propuesta metodológica para enseñarle a los pobres, hace escuela de pobres, y en esas escuelas se aprendían en la lengua vernácula, recuerden que Europa es la suma de naciones Bárbaras, que llegaron y conquistaron sus territorios, y él dice: yo no quiero que la gente que va enseñar sea cura, porque eso es una manera de nobleza y aquí no nos interesa esa forma porque vamos formar a la gente, a él le comienzan a llegar tantos muchachos que tiene que desarrollar un método, por eso el método es revolucionario, el método transmisionista es revolucionario en su momento.

Los jesuitas antes enseñaban por tutorías, un mercader que paga una cantidad de dinero, un noble que paga una cantidad de dinero, ellos tenían sus internados y el sacerdote iba con los tres o los cuatro enseñándole a Virgilio, enseñándole La Ilíada, nunca ellos leían en directo eso, pero era el que sabía y el que les contaba cómo es la cosa, y él les hablaba en latín porque era el idioma culto de la gente. Los dos ejemplos que te coloco, Warisata qué rompe, rompe y dice: la organización de la escuela es una organización que debe corresponder a la sociedad y la sociedad así y la organiza, y cuando tú le vas a encontrar, esto se constituye como la escuela en la Revolución Francesa, es tardío porque realmente la organización de la escuela primera es en Estados Unidos, por la cuestión religiosa, en la visión protestante la manera de acercarse a Dios era poder leer el libro sagrado, por eso se fundan las escuelas en 1526; Lutero en el tratado de Sajonia, le dice a los príncipes necesitamos formar escuelas, para que la gente aprenda a leer y a escribir, para que se pueda relacionar con Dios. Esa escuela comienza a surgir en medio de todos esos entramados políticos que se están desarrollando, y que organizan de otra manera.

Cuando se crea la escuela de la Revolución Francesa, piense por un minuto, que es una cosa cierta, el mundo encuentra que la edad más importante para que los muchachos comiencen realmente. Desde los 6 meses los llevan a que se junten, estén en grupo y se decreta una

escolaridad mundial, de 6 meses para poder desarrollar... hay teorías de eso hoy, dónde metes vos un muchachito de 6 meses en una escuela, qué espacios construís, qué le vas a enseñar, ese problema tuvo en la Revolución Francesa, una educación única, laica, gratuita y obligatoria, vas a meter a todo mundo a la escuela. ¿Dónde lo metés? Tuvieron que buscar en la sociedad, porque si antes no iban sino los hijos de los nobles y los príncipes, no había sino una construcción grande del panóptico: la cárcel, por eso la escuela comienza diseñada como un panóptico, porque no es sólo que fue panóptico, sino que la arquitectura se organizó. En ese momento no se estaba pensando la arquitectura; en Estados Unidos dónde -en las fábricas-, y en América dónde, -en los conventos-, por eso la arquitectura de la escuela tiene una mezcla de cárcel, fábrica y convento, y claro ven un poco la importancia de la pertenencia, porque es que si yo no pienso esas cosas, el panóptico terminó apoderándose de la escuela y el modelo transmisionista fortalecía el panóptico.

Toda la reacción de finales del siglo XIX, Montessori, todos, piensan esto es para un niño que ustedes piensan que no tiene intereses, consultemos los intereses del niño, comencemos a hacer una escuela con los intereses del niño, y montan esa escuela, y aparecen infinidad, pero con posiciones políticas, cuando Freinet, (yo me rio mucho cuando hablan ahora de las tecnologías) todo lo que hizo fue, las tecnologías de su época llevarlas a la escuela, hizo el mimeógrafo de gelatina, el correo, puso a los niños que mandaran cartas, la tecnologías de la época.

Nos echamos muchos rollos, pajazos mentales con las herramientas, las herramientas son una pura ferretería, si yo no lo trabajo en este sentido, terminamos creyendo que los aparatos son neutros, entonces acabando de resolver tu pregunta, cuando tú te encuentras con eso, es el tipo de discusión que se desarrolla en Europa es distinto a la discusión que se desarrolla acá, porque es escuela la quieren meter acá, pero ya hay resistencia: Simón Rodríguez, fue profesor en la facultad de medicina creada por Bolívar en Ecuador, y él era profesor, era un sabio. Simón Rodríguez se empelotaba, quedaba en calzoncillos y les decía a los estudiantes “para qué vamos a pintar el cuerpo si aquí lo tenemos”, y claro pasaban los otros profesores, “está loco”. Imagínese allá está desnudándose, “el viejito loco” y ahí toma fama de loco, pero qué más

pedagogía, antes de cualquier pedagogía activa europea, a veces nosotros no miramos esas cosas. Pero si uno le sigue el rastro a las cosas que planteó... Pero también a quién leyó.

Él era Rousseauiano, pero con la certeza de que leyendo a Rousseau él tenía más la idea de que el hombre nace bueno, y que entonces lo que se trataba era de dirigir un proyecto educativo para eso, el viejito comienza a halarse los pelos y se inventa. Ven la importancia de separar la metodología de las didácticas, es cuando tú tienes una concepción, yo quiero formar personas en América que sean americanos, entonces tú tienes que organizar la pedagogía y la pedagogía te exige pensar el espacio escolar, el tiempo escolar. ¿Por qué hay clases de 45 minutos?, porque cuando se organizó el taylorismo y la escuela norteamericana del paradigma anglosajón se volvió dominante, las leyes Taylor comenzaron a dirigir la escuela y vinieron dos señores, Bobby y Rabbit y construyeron la idea del currículo de acuerdo con la fábrica. En 1906 John Dewey les dice: la escuela no es una fábrica y ahí surge la pedagogía crítica norteamericana. El viejito tiene la influencia filosófica de Rousseau, pero lee el contexto, acuérdense de los tres principios: que seamos americanos y a ese ser americano que no seamos de mercaderes y clérigos; autonomía y luego que seamos capaces de ganarnos la vida, es una visión integral.

Claro, sí pedagogía activa, pero mirémosla al revés, es qué elementos entendió y cómo él reelaboró. El asunto en pedagogía, nosotros tenemos una mala costumbre, por eso porque a la gente ponen sin entender qué hace, el que comienza a dar esta vuelta construye otra cosa, lo que me pasó a mí con el programa Ondas, yo llego a Ondas y qué hay, positivismo para niños. Y la persona me dice, me he leído todos sus libros, usted es capaz de diseñar una propuesta para niños, para que los niños investiguen, le dije: sí, y no sólo eso sino que ya está, la desarrollamos en la costa Caribe colombiana, con las escuelas del ANUC, y uno ya comienza después a unir muchas cosas, luego eso se volvió en el movimiento pedagógico experiencias concretas de resistencia enfrentando el Ministerio, cuando ella me llama, yo le digo: hermana, hay que salir de esa cartillita azul, es puro positivismo para niños, estamos matando la cabeza de los niños, enseñándole a los niños positivismo; yo desarrollo toda la propuesta de investigación como estrategia pedagógica, Freire, Simón Rodríguez, tú ves eso, la gente se ríe, cómo hizo usted para meter en documentos oficiales de COLCIENCIAS, a Freire, a Marx y Mariátegui, yo allá me

agarraba con ellos, cuando llegaron los del Ministerio a decirle al subdirector, es que ustedes lo que tienen allá es un caballo de Troya, cuando el subdirector vino a decirme eso, lo mandé para la mierda -usted un pos doctor, me plantea eso, a usted no le da pena, discútame si eso sirve para los niños, discútame el fundamento epistemológico, dispútame a la concepción de ciencia, pero no, usted no me viene a decir si soy de izquierda o derecha, todo el mundo en este país sabe que yo soy de izquierda, pero lo que no le acepto a ustedes, y a usted un tipo con los títulos que tiene, preguntémosnos si este programa le sirve a los niños colombianos, preguntemos si esta no es la mejor manera hoy para que un niño, desarrolle habilidades blandas y no simplemente haga competencias mal trechas del ministerio de educación, y dimos el debate, yo me sostuve ahí 7 años, con José, un profesor de la distrital del doctorado de ambiente, y él a veces nos colaboró en Onda, valorando cosas, pero eso fue una pelea, porque es un tiempo de reconfiguración y disputa. En esos tiempos a mí me pueden decir: usted tomó de, sí, yo debo tener influencia de mucha gente, yo mismo no me doy cuenta por todo lo que uno hace, por todo lo que trabaja, pero yo lo que sé es que nosotros desarrollamos una propuesta. Una propuesta de pedagogías basadas en la investigación desde América Latina, con lo escrito de la pedagogía latinoamericana, y eso era lo que le dolía a la derecha de este país, y a la derecha de los Andes que había traído pequeños científicos, y se lo estaba vendiendo a todo el mundo, en donde un curso valía 8 millones de pesos, y comenzaron a venderlo y lo volvieron negocio, y el Ministerio quería acabar Ondas para entregarle eso a la universidad de los Andes, yo di esa pelea, porque yo en pedagogía disputo los sentidos de la educación, y los sentidos de la sociedad y del humano, en la pedagogía está siempre presente cuáles son los sentidos no sólo de la educación sino el proyecto de sociedad y el proyecto de ser humano, esa es la pedagogía. La pedagogía no es “técnicas”, no son didácticas, eso es el sistema que nos quiere engañar y nos pone a hacer maricadas.

Hoy, lo nuestro se mueve, eso es una discusión, lo de Bolivia, cómo publicaron en Bolivia eso, yo fui a Bolivia en el gobierno de Evo y me pidieron que fuera y ellos sacaron 50.000 libros del texto mío de educación y pedagogías críticas y se lo dieron a los maestros que están formando y sacaron 50.000 de sistematización porque la sistematización terminó siendo la propuesta de investigar las prácticas, y esa es la decisión que yo tengo con la universidad.

El maestro no investiga como investiga un antropólogo, como investiga un filósofo o un biólogo, el maestro investiga teniendo el soporte disciplinar con las particularidades de que tiene que volver pedagogía eso, y eso hace que la sistematización hoy sea una forma de investigar las prácticas, y el maestro y la maestra son fundamentalmente un profesional práctico-teórico, no teórico-práctico, es al revés como se hace, no niega la teoría, pero la teoría está ahí. Cuando yo me metí a Ondas, en forma, porque tenía que fundamentar, porque imagínese ir a estas universidades tan eurocéntricas y además tan patriarcales, tan adulto céntricas a decirles que es que íbamos hacer investigación con niños, a los científicos se les paraba ... a mí me tocó en la del Valle, en la de Antioquia, en la UIS, discutir con todos los profesores del positivismo, me decían que esas otras metodologías no eran ciencia, claro, yo comencé a hablar de libertad epistemológica, y la consecuencia de la libertad epistemológica es diversidad metodológica. Ya después, te vas encontrando un montón de cosas, estos días apareció una mujer que hizo un video muy bonito de esas experiencias, que se llama con la RA de Árbol, es una experiencia bien bonita y de metodología, y ahí ya estaba todo el proyecto de escuela, porque los niños aprendían a leer y a escribir, aprendían naturales, -hacíamos ya currículo integrado-, hay un vídeo, mírenlo y se ven esas dos cosas, uno se llama “caracoleando”, porque es otra manera de trabajar, es un poco cómo comenzamos a resolver lo de la integración curricular desde toda la perspectiva de esto que les estoy contando, y uno que se llama “el rincón de los tiestos”, porque el rincón de los tiestos ya es entrar en la pelea de la relaciones entre saber y conocimiento, esa va a ser tarea profunda cuando uno trabaja en investigación. Hay un texto mío que se llama educación popular en el siglo XXI, y ahí ustedes tienen un poco, y ahí está todo lo del sur, si ustedes se meten por lo del sur ahí van a abrir una puerta grandísima, para poder tratar de fundamentar lo que están fundamentando.

Maestro, en ese sentido algo que veíamos es que hay una estrecha relación entre la educación popular y la pedagogía latinoamericana.

No necesariamente, porque la educación popular se ha ido ampliando y termina siendo el paraguas grande, por ejemplo cuando Elizardo Pérez y Avelino Siñani hablan de educación indígena, entonces lo que comenzamos a ver es que todas esas cosas comienzan a encontrarse en una vertiente, tú tienes por un lado toda la educación indígena, por el otro lado toda la educación

popular -alguna coincide con lo popular, no necesariamente- tú comienzas a encontrar unas pedagogías libertarias de Recabarre, por ejemplo, todo lo que desarrollan las universidades populares en Uruguay, entonces hay múltiples vertientes y las múltiples vertientes lo que tienen que empezar a hacer es el constructo teórico de ese campo, entonces yo creo que el libro de Fabián les sirve mucho para avanzar en el campo, él tira, aquí hay un campo pero como él quiere relacionarlo con la filosofía de la liberación, entonces no construye el campo, lo que sería interesante para ustedes, sería si tomaran lo de Fabián, desde lo de Fabián intentaran construir el campo, hay un texto muy interesante que tiene que ver con los profesores de acá, los de la historia de la práctica pedagógica tienen un proyecto, el proyecto que tienen en la de Antioquia con Echeverry, es el último informe de ellos, es un librito azul pequeño, que sale de la universidad de Antioquia, y ahí les pasa una cosa maravillosa, el artículo de Saldarriaga, en ese texto, Saldarriaga hace una cosa muy interesante en ese texto, él dice: nosotros que hemos desarrollado toda esta teoría sobre la enseñanza ahora nos damos cuenta que hay cinco grandes campos emergentes en Colombia, uno se los encuentra de pedagogías trabajados de maneras diferentes, y explicados desde lugares distintos de práctica, y eso exige que nosotros replanteemos cosas de la historia de la práctica pedagógica en Colombia, y una de las cosas que señala ahí es la educación popular. Va uniendo cosas, usted va acercándose y construyendo un campo de pedagogías críticas y un campo de educación popular en Colombia -que es un poco para mí- el asunto es que estamos escribiendo a retazos eso, yo en mi casa tengo dos cosas así de manuscritos, por el tiempo, en estas cosas le toca ir con la gente para poder aprender y hacer unas cosas distintas, pero sería bonito que ustedes entraran por ahí, más como tratar de ver ese campo, coger la idea de Fabián y desarrollarla en torno a la educación y la pedagogía latinoamericana, si ustedes se leen bien la presentación que hace, cómo se llama el chileno, Rolando Pinto, si ustedes hacen eso, van a ordenar un campo, cómo se constituye un campo, pistas para construir un campo de la pedagogía latinoamericana.

Nosotros respecto a esto, hemos pensado como organizarlo en planteamientos teóricos, planteamientos históricos, y conceptos de pedagogía. La interrogante muy grande es que cuando encontramos lo de pedagogía, se refiere también en plural, pedagogías, hablaría de pedagogía o de pedagogías.

Hablamos de Pedagogías, porque todo este campo está caracterizado por la pluriversidad, mientras que todo Europa lo que constituyó fue campos universales, hoy lo que estamos encontrando en América son campos pluriversos y es la pedagogía, si podemos hablar de pedagogía -haciendo la concepción- sólo es explicable en América a partir del entendimiento de múltiples pedagogías que pueden configurar un campo.

¿Y dentro de esas múltiples pedagogías que sería lo común maestro?

Esto que estoy diciendo, tuvieron una concepción de la sociedad, una concepción de lo humano y con eso que quisieron orientar el acto educativo y al orientar el acto educativo tuvieron que construir pedagogías y al tener que construir estas pedagogías tuvieron que definir una metodología para garantizar el qué y el cómo se resolviera.

Hay otra cosa que hemos rastreados ahí y es que hablan de pedagogías y siempre va con el adjetivo crítico o críticas. ¿Cómo sería esto de lo crítico o de las pedagogías críticas?

Acuérdate cómo comienzo yo ese libro, con la cita de Kincheloe... cuando Kincheloe dice: la pedagogía crítica no tiene un origen americano y tampoco europeo, la pedagogía crítica tiene un origen latinoamericano, cuestión que uno mismo podría entrar a debatir, a mí me interesó poner eso para poder pelear con un montón y poder situar lo que estamos haciendo, yo mismo le diría: yo no estoy de acuerdo con usted porque eso es otra vez una vaina determinista, o sea las pedagogías surgen en muchos lados, pero el origen, lo que yo intento pelear ahí, en ese texto, sin decirle nada a Kincheloe, Kincheloe murió y alcanzó a leerme algunas cositas de esas, en una discusión que tuvimos en California y la cosa es esta, es que el origen de la modernidad es la crítica, venimos de un pensamiento griego, que está fundado en tres verdades, la lógica, como una lógica única; la geometría, como la prueba de existencia de la realidad; y el pensamiento teológico, Paulino, es cuando San Pablo predica en la Europa, dice: yo vengo hablar del Dios que en ustedes tiene múltiples formas, este es el Dios verdadero, Occidente está montada sobre la verdad, esa es la tragedia de occidente, que cuesta tanto, y por eso los intelectuales terminan en sus guerras, como nos dijeron que teníamos que tener la verdad, entonces todo el mundo cree tener la verdad, por eso las pedagogías se refieren a eso.

La crítica en occidente ha sido el fundamento de la construcción de la modernidad, si ustedes ven yo coloco ocho tipos de crítica, la primera que adquiere forma, los primeros son los humanistas que resisten a la visión del mundo donde todo se explica desde Dios, colocan a lo humano, pero por esa vía tan bonita nos viene el triunfo de la razón y la negación de todo lo otro que no sea razón, por eso la segunda forma de la crítica en occidente es Kant. Kant es el examen del pensamiento para garantizar que podemos pensar correctamente y tener ideas claras y distintas, por eso la tercera versión y uno diría Kant y Hegel, con todo el viaje de Hegel de la fenomenología, la tercera versión de eso sería el Marxismo, cuando Marx va a decir: Hegel muy crítico pero toda su crítica está cabezas arriba, es una crítica de las ideas, y en la introducción yo lo que he hecho es poner a Hegel sobre sus pies, porque es la vida material la que construye el mundo, pero después viene a la que se llama supuestamente la teoría crítica con los de Frankfurt y dicen: el pensamiento capitalista ha sido construido desde una manera de entender el conocimiento, y es toda esa disputa del pensamiento lógico alemán con Popper, ellos van a pelear con Popper, aunque Popper ya era crítico del positivismo y entonces Frankfurt refina la crítica y dice: en el conocimiento también hay poder y en el conocimiento también hay explotación y dominación, aparece ya Habermas y muestra los tres tipos de conocimiento, pero luego de eso, viene el cuestionamiento al economicismo marxista y la base materialista, pero luego viene Foucault y la escuela post estructuralista y dice el poder está diseminado, está en todas las cosas, en todos los espacios, está en la sexualidad, pero eso es interesante. Esas cosas las dijo Aníbal Quijano en 1958, pero bueno Quijano es un indiecito peruano, y Foucault lo dijo en los seminarios de 1972, hay que escrutar también a Quijano que es un pensador potentísimo.

¿Quijano sería un pedagogo latinoamericano?

Quijano es el gran pensador de lo propio, que le poner ruedas a pensar qué es lo propio. De ahí se han pegado mucho algunos decoloniales porque él es el gran autor, el gran autor, todos andan rumeando a Quijano, pero yo les digo, mamándoles gallo cuando me siento con ellos en paneles para sacarles la piedra, les digo: ustedes saben qué dijo Simón Rodríguez en 1823: el problema de América es el bienestar de los estados unidos y la sabiduría de Europa que nos hace que los repitamos, ¿Ustedes están diciendo que la decolonialidad es de ahora? En 1823, un viejito loco... Y sigue mirando la crítica, entonces toda esa teoría, luego viene entonces una

crítica desde acá, que toma como fundamento lo terrígeno, hay otras maneras de entender el mundo, la única manera de entender el mundo no es Europa y es todo el pensamiento indígena y afro, y luego viene todo el pensamiento de la educación popular, ahí luego viene el pensamiento de la decolonialidad y luego viene todo el pensamiento de la educación popular. Yo les mamo gallo a los de historia de la práctica, les dije en un foro internacional de FECODE, -estábamos Quiceno, Alejo Álvarez y yo- y les digo: es que a ustedes se les olvidó cuál es la historia de la crítica en occidente, y ustedes son críticos, pero no todos son Foucaultianos, ustedes tienen ahí algunos Kantianos ... Yo no les digo los nombres para que no se vayan a enojar después. Entonces la crítica tiene muchos lugares que es la desgracia de lo que hemos llamado la política de izquierda, porque terminamos creyendo que nosotros éramos los herederos de la crítica y se nos metió mucha gente que era crítica y que realmente no le hemos pasado el cedazo y es lo que pasa por ejemplo en Colombia con los Moreno Díaz, que a nombre de la mamá se colaron en la izquierda, hicieron las que hicieron: robar, mostrar que la corrupción no era solo un elemento de la derecha, sino que también en la izquierda se podía ser corrupto, y más sofisticado. Por eso hablamos de críticas, en una primera sección yo puedo decir, como gente conocida tuya en la historia la práctica pedagógica, hay gente que está en Foucault y hay gente que está en Kant, y hay gente que puede estar más ya hoy repitiendo discursos decoloniales, lo que yo le publiqué a Alejo en la serie que yo dirijo de Primeros Pasos, es un discurso totalmente decolonial, imbricado. Hay que tener mucho cuidado con esos universales, porque en el mundo de hoy esos universales no solo enuncian la alteridad eurocéntrica, sino que también son unas formas de aprisionarnos a nosotros un pensamiento. Si ves los libros míos de globalización, también hablo de globalizaciones.

Maestro, respecto de la Alteridad, y en el libro de Fabian lo veíamos: Dussel. ¿Usted cómo ubica a Dussel o ubica a Dussel dentro de esto que se llamaría pedagogía latinoamericana?

Lo que pasa es que ahí, acuérdate que ya volviendo al textico que ustedes leyeron mío, lo que pasa es que todo eso surge en un momento en que américa latina genera un pensamiento crítico para diferenciarse de la lectura europea del mundo, cada uno intenta construir desde el ámbito del saber del que viene en su formación clásica distanciándose, ¿Quién es Dussel? alguien que tiene la formación teológica y filosófica clásica, que comienza a leer críticamente,

pero lee desde la filosofía. ¿Quién es Gustavo Gutiérrez?, es alguien que siendo formado en la teología clásica comienza a leer desde acá y cambia el lugar de Dios, cambia el lugar de la sociedad, cambia el lugar de las jerarquías, y es el que inaugura la teología de la liberación, ¿Qué hace Orlando Fals Borda?, Orlando fue formado en la escuela funcionalista en Estado Unidos, Orlando vino y comenzó a trabajar en Boyacá montando la acción comunal, y él ahí se encontró que todo ese funcionalismo que le habían dado, y las teorías, aún las críticas de allá eran las teorías de la acción, y no le servían para explicar el mundo, entonces Orlando desarrolla la Investigación Acción Participante.

Yo lo coloco en personas, pero no es tan así... Qué le pasa a Paulo Freire, él se encuentra que toda la alfabetización, estaban regalando en Estados Unidos, para formar gente aquí, era la alfabetización clásica, y el viejito dice: no, y se inventa ese rollo, pues que tiene algo de asistencialismo, algo de Marxismo, pero también algo propio, se inventa que hay que creer en el contexto y que casa no es casa, que la casa depende de los contextos, y que si una persona lee casa hay que mostrarle las casa que hay en su ciudad para que él aprenda a diferenciar esa casa, - no es leer ca-sa, y luego sa-se-si-so-su- que es una lectura global. Tú encuentras todo eso, sin todo ese teatro del oprimido Boal, es toda esa corriente que había trabajado en un cuerpo y ahora resignifican el cuerpo desde otro lugar, esas resignificaciones son del biopoder, eso ya está en Boal, en el teatro del oprimido.

Cuando uno es capaz de hacer esa lectura, ya de esos troncos históricos, hay 12 troncos históricos latinoamericanos, que, al distanciarse, al separarse de la mirada eurocéntrica constituyen una manera de leer acá, y dan pistas para leer de otra manera y comenzar a construir un discurso propio sin los padres de todo. Los abuelos son Martí, Simón Rodríguez, bueno y otro montón de gente, estos son los que se vuelven tropa, los que se vuelven legión, y salen a enfrentar el mundo, y llegan a unos niveles... Yo viajo por el mundo y los personajes más conocidos de Colombia son Botero, García Márquez, pero cuando uno se sienta con gente de ciencias sociales, el gran personaje es Orlando Fals Borda, y preguntan ¿Está vivo todavía y usted lo conoció? ¡Ay! es como si fuera una cosa de estampita, y cuéntenos cómo era, y cómo conversaba, y qué decía y qué hizo cuando pensó tal cosa... Porque cuando yo desarrollé lo de Ondas, yo siempre fui muy amigo de Orlando, y es uno de mis grandes maestros, me decía, yo

sueño con que realmente puedan romper la escuela, y la rompan con propuestas que lleven a otro lugar y no sea simplemente ese discurso anti-escuela.

Dussel es un pensador latinoamericano que en la década del 50 y del 60 frente a otros, viendo la manera como el mundo se imponía con una hegemonía cultural euroamericana intentan hacer un planteamiento de américa latina, y se rebelan contra la mirada eurocéntrica, pero se revelan no simplemente contestatariamente, sino proponiendo. Si ustedes leen a Fabian, Fabian lo que hace es leer a Dussel y lo junta con lo de pedagogía, y él dice: aquí se está construyendo algo, y aquí hay una propuesta latinoamericana, como él estaba estudiando maestría en filosofía, tenía que darle más énfasis a la filosofía, más ahora, está haciendo el doctorado y está trabajando mucho todo esto del sur, de lo propio.

Maestro respecto a los troncos históricos que usted establece en su libro, usted denomina que son parte del pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano ¿Se podrían reconocer como parte de la pedagogía latinoamericana?

Claro, pero hay más, yo mencioné esos, porque había que mostrar cosas antes de Freire, porque había una exaltación a Freire y culto a Freire, yo conocí a Freire y el viejito lo primero que decía era: yo no quiero que me repitan, avancen, desarrollen esto. Esos son unos, pero hay muchos otros, y lo que pasa es que todavía la reflexión de nosotros es muy incipiente, son ustedes los que la tienen que seguir desarrollando, nosotros lo que mostramos son una pistas que ustedes tienen que ir halando para convertirse realmente, por ejemplo lo que es Fabian hoy, comienza a ser un referente de esta misma discusión, ahí ya lo están invitando de Argentina, a mí me iban a invitar a un seminario y dije inviten a Fabian que está ahí cerquita, no tiene que volar 8 horas para llegar allá, sino dos horas, y está ahí. Hay un tipo, Mario Rodríguez por ejemplo, Boliviano porque estamos descubriendo de dónde estamos sacando, todas estas cosas, y nosotros mismos no nos damos cuenta y de pronto tenemos estas intuiciones y de pronto aparece una cosa que nos da un salto grandísimo, por ejemplo toda esta cosa del buen vivir, en estos libros hay un texto del viceministro de educación de Bolivia, de Noel Aguirre, se llama: El buen vivir, vivir bien, una utopía en construcción, está en esa colección, y ahí nos encontramos con el buen vivir y todos andamos bebiendo del buen vivir ¿Qué es el buen vivir? antes de que esto se llamara América, cuando esto se llamaba Abyayala, los grupos originarios tenían unos proyectos, una

manera de organizar la sociedad, sus planes, lo que nosotros llamamos planes de desarrollo, toda la fundamentación del desarrollo,-más Arturo Escobar- nosotros le decimos que se le apareció la virgen, usted se la paso la vida hablando del desarrollo del postdesarrollo, y cada que no los encontramos, qué hubo hermano, y eso qué es el postdesarrollo, un idea muy genial muy verraca, pero qué es y salió del buen vivir, y ahí él publicó un libro que se llama “Minga para el desarrollo”, donde muestra cómo y ya toma elementos del buen vivir y comienza a destruir, toda esa idea de desarrollo capitalista, esto tiene muchas lucecitas por todos lados, el gran peligro es uno perderse en esa inmensidad,.

Si es bueno como concretarse, halar algunas cosas, y desarrollarlas bien, porque ustedes son llamados a eso: a seguir avanzando más allá de nosotros, porque nosotros halamos algunas pitas, y algunas pueden estar hasta equivocadas, yo me río de lo de sistematización, yo sostenía, en mi libro: la sistematización es una forma de investigación cualitativa, yo hoy no defiendo eso, me da pena... con lo que yo he aprendido estos últimos 5 años después de ese libro, de la gente, viendo la gente, la sistematización es estar prisionero del eurocentrismo más tenaz que dividió el mundo, que fragmentó el mundo, que dicotomizó el mundo para poder justificar su poder.

Anexo 2. Mapa mental estructura general trabajo de grado

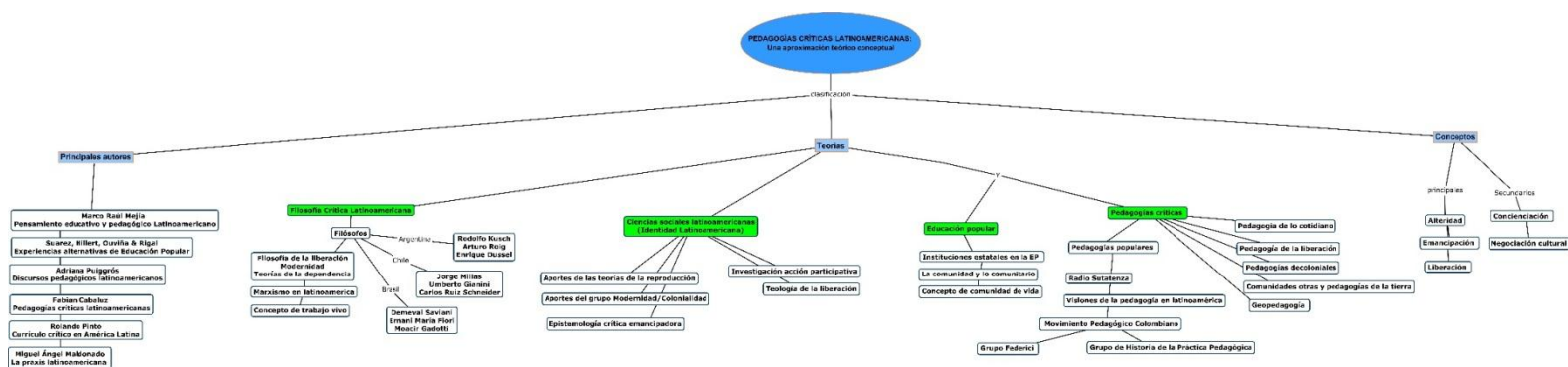


Figura 1. Mapa mental pedagogías críticas latinoamericanas. Elaboración propia.

