

Hacia una pedagogía crítica del Sur:

caminos, atajos y desvíos necesarios de recorrer

*Miguel Ángel Cayul
Domingo Bazán*

Resumen

El presente artículo describe y analiza la necesidad de asumir la tarea de construir una –o varias- pedagogía(s) crítica(s) desde y para los intereses del Sur. Tal esfuerzo intelectual y pedagógico resulta relevante a partir del reconocimiento de la mirada eurocéntrica que define a la escuela moderna y, sobre todo, por las concepciones epistémico-sociales derivadas de la modernidad y la cientificidad positivista, que permean y hegemonizan las políticas públicas y la praxis educativa. Los autores recurren al pensamiento de Paulo Freire y sus aproximaciones a la educación, el arte y la cultura, para dar cuerpo a algunos argumentos que parecen avalar la construcción de una(s) Pedagogía(s) Crítica(s) del Sur. En este sentido, enuncian la relevancia del educador como un artista que transforma y resignifica potencialmente la escuela y la sociedad, sobre la base de cuatro conceptos connotados: contexto, conocimiento, diálogo y libertad.

Palabras claves: Paulo Freire – pedagogías críticas del Sur – arte y cultura – educación libertaria.

Summary

This article describes and analyzes the need to assume the task of build one –or several- critical(s) pedagogy (s) from and to the interests of the South. Such intellectual and educational effort is relevant from the recognition of the Eurocentrism that defines the modern school and, especially, social-epistemic conceptions derived from modernity and the positivist science, which permeate and are hegemonic of public policy and

educational practice. The authors turn to the thinking of Paulo Freire and his approaches education, art and culture, to join some arguments that seem to endorse the construction of a critical (s) pedagogy (s) of the South. In this sense, they formulate the relevance of the educator as an artist who transforms and potentially reconsiders the school and society, on the basis of four renowned concepts: context, knowledge, dialogue and freedom.

Keywords: critical pedagogies of the south – Paulo Freire – art and culture – libertarian education.

Presentación

“Los colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada a África nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos”

(Freire, 1984: 165).

La denominada crisis de la modernidad y el sensible reconocimiento de su naturaleza eurocentrista y hegemónica amerita ser analizada y resuelta desde nuevos paradigmas y enfoques epistemológicos. Este escenario epistémico-social tiene su réplica en la realidad socioeducativa y toma forma en una institución escolar altamente cuestionada: *“se habla de la crisis de la escuela como si estuviese desligada del contexto social y político de la sociedad donde actúa; como si pudiese ser entendida sin comprender cómo el poder, en ésta o en aquella sociedad, se va constituyendo, al servicio de quién, a favor de qué y en contra de qué”* (Freire, 1983: 5).

De este modo, es menester asumir que la escuela moderna reproduce intencionadamente cierto tipo de conocimiento-poder que se va tornando post-hegemónico, al destruir o negar cualquier forma de conocimiento alternativo. Resulta significativo, entonces, develar qué tipo de conocimiento intenciona la escuela y qué cultura es la que se construye condicionada desde ahí. Desde un enfoque crítico-hermenéutico, la idea es ir descubriendo/develando aquellos elementos que configuran una cierta arquitectura del miedo y de la domesticación, que llegan a (re)producir una cultura del silencio. Así, *“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una ‘cultura del silencio’”* (Freire, 2010: s/n).

En este contexto, sabemos que el mercado –el motor del desarrollo en sentido capitalista– no solo distribuye mal la riqueza sino que es capaz también de repartir de forma desigual la palabra, silenciando a unos y dando espacios de intercambio de información –no de diálogo– a la gran mayoría de la población, pues, el diálogo exige una criticidad individual y colectiva que no abunda en nuestra sociedad. Es más, el silencio ha sido construido socialmente, de unos por sobre otros, de unos saberes por sobre otros saberes, a tal punto de silenciar nuestra palabra y opresoramente llevarnos a adoptar la palabra de otros, pero en silencio, en conmovedora resignación. Ocurre también que el poder de la

escuela y del profesorado para crear nuevas realidades ha devenido en oscuridad, ocasionando que su saber y su quehacer hayan sido instrumentalizados hasta reproducir una consciencia ingenua e invalidar el grueso de las formas de desarrollo de conciencia crítica (Malagón, 2010).

Es en este escenario de crisis paradigmática y epistemológica que recobra fuerza la vigencia de los postulados educativos del “pedagogo del sur”¹, Paulo Freire. La invitación de estas líneas es a repensarnos con categorías freirianas, a transformarnos dialógicamente para (re)crear nuestros contextos sociales y educativos, a partir de una pedagogía crítica del sur que nos enseña que, si el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social, de los educandos, entonces, poco importa que este contexto esté echado a perder, ya que es labor del pedagogo diagnosticar su estado para construir su revaloración.

Se busca, entonces, sustentar y clarificar la noción de que unas –aún incipientes– pedagogías críticas del sur son necesarias y posibles para, desde allí, valorar lo que pueda nacer de este proceso crítico de sistematización, considerando la obra de Paulo Freire como una auténtica propuesta epistemológica del sur, que aporta a la emancipación y al desarrollo integral de nuestras comunidades socioeducativas. Si nuestro “Sur” es pensar a Paulo Freire desde lo humano (y lo humano desde Paulo Freire), también lo educativo y, en especial, lo artístico-cultural, ese pensar, esa construcción epistemológica, debe hacerse evidenciando desde qué paradigma, desde qué racionalidad, desde qué interés del conocimiento se realiza una naciente propuesta “pedagógica del sur”. Lo artístico-cultural aquí supone un énfasis, entre otros posibles de elegir, para argumentar las bases de una pedagogía crítica del sur que resignifique y revitalice toda nueva praxis educativa, dentro y fuera de la escuela.

En suma, se plantea aquí que la cultura escolar es reflejo de un proceso cultural mayor, que ha venido aniquilando saberes alternativos al hegemónico, en aras de un discurso homogeneizante. Al no querer perder el control del contexto las élites generan “textualidades bancarias” que protegen históricamente intereses egoístas. Develar estas prácticas es un acto ético-político; repintar el mundo a partir de ello es un acto estético-político. Por ello, la escuela moderna tiene mucho que decir sobre su responsabilidad en relación a potenciar o inhibir un pensamiento crítico-transformativo. Preguntarnos por la vida y la sociedad

¹ Entendemos la propuesta pedagógico-educativa de Paulo Freire como un auténtico proyecto pedagógico del “Sur”, es decir, una textualidad pedagógica crítica que necesariamente se construye desde comunidades educativas situadas en nuestra América Latina. Es en este contexto económico, político, social y cultural de exclusión que viven los oprimidos de nuestra América Latina en general (Nuestra Patria Grande), pero que también desde el diagnóstico Brasileño (Desde nuestras Patrias Chicas), en particular, va compartiendo miserias con los oprimidos de Chile, Argentina, Bolivia, Perú, Venezuela, etc. Es a esta América repleta de hibridajes y matices la que ha venido homogenizando la escuela, entendiéndolo que el texto del saber- poder que ésta edifica estará fuertemente condicionando el quehacer que en ella acontece. Desde ahí, que este discurso “Pedagógico Crítico del Sur” sea capaz de mapear nuestra memoria larga destacando figuras como las de Simón Rodríguez, José Martí y otros tantos, que desde el anonimato han ido construyendo una pedagogía libertaria desde y para los latinoamericanos. Paulo Freire se inscribe como uno de los grandes referentes de este movimiento pedagógico libertario del Sur, que está hoy más vivo que nunca, en aras de recuperar nuestra historia larga de identidades mestizas y contribuir desde la escuela a recuperar la buena vida que nos han negado.

que queremos construir es producto de una constante reflexión en la acción, un complejo ejercicio de vigilancia epistemológica que necesariamente debe potenciarse desde nuestro quehacer pedagógico hermenéutico-crítico.

1. El “norte” no nos deja ver el “sur”²

Resaltamos y valoramos la acción de concebir a Paulo Freire como un auténtico “Pedagogo del Sur”. Situado en el “Sur”, este connotado brasileño aporta a superar desde lo pedagógico-educativo una condición humana de exclusión, de marginación. Necesariamente, ello nos lleva a pensar en cómo es ideada esta propuesta estético-artística que nos presenta Freire desde lo educativo, en el sentido de transformar la cultura de la fealdad por una de la belleza, de transitar desde una estética del abuso a una estética de la solidaridad en y con el otro. Es este un constructo epistemológico que vale la pena revisar ya que, “arquitectónicamente”, difiere radicalmente de lo planteado por el paradigma cultural moderno y el científico de lógica empírico-positivista, productos ambos de la cultura de los dominadores, esenciales como parte del fundamento y del motivo por el cual los del Sur estamos debajo del Norte, nacidos a sus ojos como inferiores, menos civilizados y siempre requirentes de conducción e iluminación exógena³

En principio, entendemos que la modernidad es, ante todo, una propuesta epistemológica del “Norte” que se impone en nuestro “Sur”, recortando nuestras identidades y culturas desde su principio de universalidad y certidumbre, ello lo significa Freire de esta forma: “Una de las características de la modernidad, proveniente de la cientificidad prolongada en cientificismo, fue la mistificación de la certeza. El pensamiento científico instauró dogmáticamente la certeza demasiado cierta en la certeza. Como la religión había dogmatizado antes su certeza” (Gadotti, 2001: 393). Esta adhesión irrestricta a la cientificidad también se observa en el mundo escolar, en el currículo: “Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje” (Freire, 2009a: 115).

En efecto, a partir de esta marco epistémico-social arribado exógenamente al sur, encontramos toda una configuración curricular, didáctica y evaluativa marcada por las nociones que derivan de la modernidad, esto es, lo individual por sobre lo colectivo, lo intelectual por sobre lo emocional, el producto por sobre el proceso, lo objetivo por sobre lo subjetivo, lo universal por sobre lo particular, lo instrumental por sobre lo valórico (Bazán, 2013). Comprendemos, desde ahí, que nuestra educación ha sido pensada e intencionada desde un Norte, para validar los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de una burguesía que logra consolidarse como grupo social dominante, aliándose

² Hacemos referencia a la tesis planteada por el pedagogo crítico colombiano, Marco Raúl Mejía, quien nos señala que la construcción pedagógico-epistemológica-educativa del “norte” no nos deja ver y valorar lo edificado en nuestro “sur”.

³ Debajo en todos los sentidos posibles: geográfico, evolutivo, económico, moral, intelectual, cultural, de desarrollo, de etnia y de historia.

con nuestras oligarquías del sur. Se impone así, desde la escuela, un constructo epistemológico que no le hace sentido a los que viven un mundo distinto al normado, sujetos oprimidos desde lo que deben ser, a partir de lo cual les es negada la posibilidad de ser ellos mismos; y recortadas sus identidades son lo que otros esperan que sean. Esto Freire lo denuncia en su momento: *“Los oprimidos como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores”* (Freire, 2008: 57).

Esta denuncia activa y crítica de la calidad de nuestra educación –como espejo de los parámetros de la modernidad europeizante– es tributaria, entonces, de toda intención de construcción de una educación crítica del sur, como ocurre, de hecho, con el pensamiento del destacado venezolano Simón Rodríguez. Para él: *“El respeto debido a los mayores, no ha de ser tan profundo, que degenera en veneración: antes de respetar se considera... se estima... se aprecia... la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en... América...”* (Rodríguez, 1838. En Villagrán, 2011: 76-77).

De este modo, se aprecia que para justificar, legitimar y darle continuidad a este constructo epistemológico el mundo moderno ha formado a sus propios “sacerdotes” -los científicos- quienes operan como expertos que tienen por labor construir, validar y divulgar este tipo de conocimiento, despreciando otras formas de producción de conocimientos –como la filosofía, el arte y la cultura– y reduciendo interpretaciones distintas y complejizadoras de la realidad y de los otros (Mejía y Manjarrés, 2013). En este tránsito, desde su origen hasta la actualidad, este saber ha perdido su componente valórico, de racionalidad axiológica, transformándose en un conocimiento al servicio de la eficiencia en los procesos productivos y de los que sostienen este discurso y praxis, ligados al poder hegemónico dominante, pues, *“en la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulado así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores”* (Freire, 2008: 75).

Esta alianza entre el mundo moderno y el positivismo epistemológico ha intencionado un tipo de conocimiento y práctica educativa de carácter técnico-instrumental, que ha permeado invariablemente el escenario socio-educativo actual latinoamericano (Barrios, 2011). La escuela, responsable de publicitar el pensamiento moderno, se ha transformado así en cómplice de esta intencionalidad tendiente al control social: *“La propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción”* (Freire, 2008: 67). Se trata de una dominación socio-escolar prolija y sistemática que ocupa todos y cada uno de los rincones del aula y la escuela, incluyendo las aulas universitarias, condicionando las prácticas educativas y las políticas públicas, vaciando de arriba-abajo sus efectos normalizadores y homogeneizadores de los otros, a propósito de los otros, vistiéndose de reforma educativa y de eufemismos: de integración a inclusión, de trastorno de aprendizaje a necesidades educativas especiales, de conductismo a constructivismo, de trabajo individual docente a trabajo autónomo... en cada caso, lamentablemente, cambia el significante mas no el significado.

Freire –al igual que otros pensadores del sur– denuncia con fuerza esta tensión entre armas de dominación y proceso de transformación, develando que la escuela moderna más bien se ha dedicado a publicitar hasta nuestros días su compromiso progresista con el cambio, con la transformación, con nuestras libertades, con la diversidad, pero que su naturaleza y origen no son esos, sino los del conservadurismo eficiente que reproducen la sociedad (Puiggrós, 2011). Este análisis es el que permitido sostener que la escuela moderna y actual, en tanto “máquina de educar”, no ha sido una opción inevitable en la historia occidental, al contrario, es una apuesta política y cultural diseñada y construida por la clases dominantes para homogeneizar y controlar a la población proletaria y de los sectores medios de nuestros países (Pineau, Dussel y Caruso, 2013). Desde ahí, es relativamente fácil entender que las herramientas que ha dispuesto la escuela para actuar no son ni serán eficientes para el cambio social, pero sí para continuar reproduciendo la sociedad y su estructura de clases y de conflictos solapados. De modo que, en principio, toda política pública, teoría educativa nueva, metodología de enseñanza renovada o enfoque pedagógico nuevo, devenga en “más de lo mismo”, en mera imposición o inocente simulacro de cambio social cuyo resultado mayor es la no-transformación social y educativa, justamente porque se sitúa dentro del mismo paradigma pedagógico-educativo, un paradigma cuya racionalidad e interés de conocimiento apunta a manipular los conocimientos, reflexiones y acciones de estudiantes y profesores, haciendo de la escuela una “industria eficiente”. Lo más lamentable de esto parece ser que esta escuela se ha naturalizado, dándonos la impresión de que siempre ha sido y debería ser así, al punto de no dejarnos ver otra forma de educación de las nuevas generaciones.

Comprendemos desde aquí que, tanto la educación, como el arte y la cultura en la propuesta freireana, responden a una necesaria crítica y cuestionamiento al paradigma cultural moderno, situado en el “Norte” y de construcción epistemológica positivista, ya que, como mencionamos, su racionalidad instrumental e interés técnico de conocimiento que lo componen, preferentemente han reducido aspectos esenciales del acto pedagógico-educativo relacionados con la creación y transformación en detrimento de construir una cultura dialógica, diversa, amorosa y tendiente al desarrollo pleno y digno de lo humano.

Freire denuncia esto y nos propone –desde las “Pedagogías Críticas del Sur”, decimos ahora– reinventar (nos) desde nuestra palabra, generando relaciones dialógicas desde lo educativo: he aquí el pincel con el cual realizamos y realizaremos una nueva construcción cultural. Recordemos que: *“Fue Freire quien sentó las bases prácticas y teóricas de una nueva educación emancipatoria, distinta del dispositivo moderno. Tenemos el orgullo de que la revisión propositiva al modelo moderno haya surgido en América Latina. Freire apuntó a resolver este problema en el campo de la relación pedagógica y en sus experiencias de enseñanza. Al trabajar con poblaciones rurales y urbano marginales, con pueblos analfabetos recientemente liberados, Freire se propuso salir del esquema de la falta de quien aprende y al haber de quien enseña, rescatar la voz de quienes viven el silencio, restituir la dignidad de*

quien aprende, mediante el reconocimiento auténtico –no instrumental ni formal– de su saber (Hillert, 2008: 10).

2. “No hay justicia social global, sin justicia cognitiva global”⁴

Para que la justicia social sea un acto de construcción en el aquí y el ahora, debemos dar el giro epistemológico que hemos señalado. El conocimiento hegemónico que ha reproducido la escuela ha respondido a determinados intereses políticos, económicos, sociales y de educabilidad que necesariamente tienden a reproducir una cultura dominante identificada con la mercantilización de todo y de todos. Michael Apple transparenta los intereses de neoconservadores y neoliberales, cuando dice: “*Se sugiere, por tanto, que nuestras políticas educacionales deben centrarse en retirar a las escuelas del control burocrático y estatal; fortalecer la privatización y el libre mercado, debilitar el poder de los profesores y de sus sindicatos; y reconstruir el carácter de las personas principalmente sobre la base de valores individualistas empresariales*” (Apple, 2001: 7).

En relación a este cambio cultural, la escuela tiene mucho que decir y una gran responsabilidad. Sobre todo, cuando pensamos qué vamos a hacer del conocimiento escolar, ¿un monólogo o un diálogo sobre lo que queremos cambiar o conservar? Pues, “*junto con esta visión de las escuelas como productoras de “capital humano”, existe una agenda cultural igualmente importante. Esta agenda propone cambiar radicalmente cómo nos pensamos a nosotros mismos y cuáles consideramos que deben ser las metas de la escuela. Para ambos, neoliberales y neoconservadores, la educación tiene como tarea cambiar el modo de autocomprensión de las personas en cuanto miembro de grupos sociales. En la medida de nuestro apoyo a la economía de mercado, nuestra tarea debiera ser estimular que cada persona se piense a sí misma como individuo que tiene como fin de su actuación el “maximizar siempre su propio interés”. Pero hay una meta ideológica adicional. Se trata de hacer que las personas acepten que es totalmente “lógico que haya ganadores y perdedores en el sistema*” (Apple, 2001: 7).

Entonces, desde las pedagogías críticas del sur, transparentamos y denunciemos este “modus operandi” y entendemos, desde ahí, la instrumentalización del cual ha sido objeto gran parte de las pedagogías y sus pedagogos, ordenando, vigilando y controlando desde la política pública cualquier proyecto o acción tendiente a la transformación cultural proveniente desde la escuela, pautando y entregándonos herramientas y metodologías bancarias de lógicas técnico-instrumentales para que esta ficción de creatividad e innovación educativo-pedagógica sea silenciada desde lo estructural, entonces, muchos proyectos de cambio cultural que se originan desde la escuela estando viciados

⁴ Nos referimos a la tesis planteada por Boaventura de Sousa Santos en su texto “Epistemología del Sur”, en donde, destaca lo significativo de intervenir en los procesos de construcción de conocimiento para transformar el mundo.

epistemológicamente y resguardan que ello no acontezca: *“Es, en efecto, en este sentido como enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del conocimiento, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes”* (Freire, 2009b: 27-28).

Por lo tanto, si la Pedagogía, en general, y la del Sur, en particular, tienen como objetivo principal edificar conocimientos tendientes al desarrollo integral de todos los seres humanos en el mundo, no deben y no pueden los pedagogos eximirse impunemente e inmunemente de su labor reflexiva. Nuestro trabajo no es neutral y responde a una intencionalidad política, ética y estética que debemos enfrentar de forma sociocreativa (Bazán, Larraín y González, 2004). Como dice Freire: *“En todo hombre existe un ímpetu creador. El ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre. La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear. La educación debe ser desinhibidora y no restrictiva. Es necesario que demos oportunidad para que los educandos sean ellos mismos”* (Freire, 1987: 27).

Mejorar las condiciones de vida de los postergados, de los marginados, desde lo epistemológico, es un acto pedagógico de lucha, de transformación educativa, de embellecimiento del mundo desde este giro epistemológico, pues, luchar políticamente implica también luchar epistemológicamente (De Sousa Santos, 2009). Entonces, si diversificamos las propuestas epistemológicas que construye la escuela podremos reflexionar, dialogar sobre el mundo y la vida que queremos, de lo contrario se seguirá imponiendo egoístamente el interés de unos pocos por sobre las mayorías y, entonces, *“domesticamos, lo que significa la negación de la educación. Un educador que restringe a los educandos a una pauta personal les impide crear. Muchos piensan que el alumno debe repetir lo que el profesor ha dicho en clase. Esto significa tomar al sujeto como instrumento”* (Freire, 1987: 27).

Frente a estas interrogantes, Freire nos propone potenciar aquellas competencias tendientes a la transformación del profesorado en sujetos histórico-amorosos, en profesionales críticos, autónomos, altamente creativos e innovadores desde sus contextos educativos. Aquí no sólo se trata de valorar el arte o la cultura como productos humanos superiores, en un camino de ampliación de la “caja de herramientas” de los pedagogos, sino que se apunta más bien a la predilección del arte como una opción o una mirada que permite leer el mundo y estar en él desde principios estéticos re-ordenadores de la realidad... para re-crear la vida, para re-pensar lo humano, para re-pintar la cultura, para re-dibujar las relaciones humanas, para re-trazar la escuela y su rol.

Por último, diría Freire, hay un tema ético que guarda relación con lo estético. Por un lado, el arte busca desarrollar lo “bueno” de lo humano, el bienestar, la buena vida, el vivir bien y, por otra parte, el arte busca terminar con lo “feo” de nuestra humanidad. Pero ¿quiénes definen lo que es bueno y lo que es feo en nuestra construcción individual y colectiva? Entonces, podemos tener comunidades educativas altamente creativas pero instrumentalizadas en

sus propuestas y quehacer, de lo contrario, el espacio se abre amorosamente al diálogo y será bueno y bello porque nuestra intencionalidad es que así sea. Hay en esta propuesta pedagógico-educativa freireana la necesidad de asumir amorosamente la reflexión y un diálogo con los hombres y con el mundo. A partir de ello, podemos inferir el enorme potencial político-trasformativo del arte en los constructos epistemológicos y culturales. La política pública en materia educativa ha cercenado, en gran parte, el potencial creativo e innovador de los profesores, instrumentalizando su quehacer, normando y disciplinándolo casi todo. Hemos de llegar a reconocer que: “*Se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia crítica que permita al hombre transformar su realidad contestando a los desafíos del mundo (...) se van temporalizando los espacios geográficos y se van haciendo historia a partir de la propia actividad creadora del hombre*” (Freire, 1987: 27).

Nuestro desafío como pedagogos críticos del sur es hacer una lectura situada del arte, como herramienta pedagógico-educativa que lee dinámicamente el mundo, incorporando nuevos sentidos que apuntan a la transformación cultural. Conscientes de la pedagogía que hay detrás de nuestra labor educativa, optamos por repintar el mundo con él y los educandos, nos preocupamos por potenciar (nos) creativamente y transitar socioeducativamente en la vida desde todo nuestro potencial creador, en función de lo bueno y bello de nuestros mundos.

No hacerlo, al menos, amerita transparentar nuestra condición de funcionario del conocimiento dominante y responsable de su divulgación desde una educación bancaria, que reproduce monólogos egocentristas de gran fealdad, a ratos, y para muchos, por mucho rato. Es importante, en consecuencia, advertir de una cierta praxis que es “antiestética” al pretender construir –y gobernar– el mundo de todos desde una sola voz, desde una sola forma de concebir el conocimiento. Está claro: “*Que el saber tiene todo que ver con el crecer, es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario, que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas*” (Freire, 2009a: 151).

3. Los caminos hacia una(s) pedagogía(s) crítica(s) del sur

“Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que la protagonizan”. Boaventura de Sousa Santos.

En esta inquietud pedagógica visualizamos, al menos, cuatro conceptos claves que emergen de un proceso incipiente de sistematización de arte y cultura, y que son significados como claves desde lo pedagógico-educativo por Paulo Freire. Desde ahí entendemos que estos conceptos son fundamentales para realizar el puente entre arte y cultura con educación y pedagogía, todo ello, cuando la pregunta es ¿cómo transitar hacia una(s) pedagogía(s) crítica(s) del sur? Consecuentemente, comprendemos desde Freire que el arte y la cultura pueden ser leídos como *textos* con un enorme potencial pedagógico, tendientes

a producir *conocimientos* de forma *dialógica* y tendientes a la *emancipación* de los sujetos y de sus *contextos* educativos.

En primer lugar, el concepto “*contexto*” es un elemento clave a considerar en la propuesta educativa de Paulo Freire, sobre todo, porque desde su crítica a la “Educación Bancaria”⁵ el contexto es algo que viene dado, condicionando al sujeto e, incluso, pudiendo llegar a determinarlo en un objeto, sujeto cosificado por el sistema epistemológico dominante, que quiere entregarnos un mundo dado, definido ya de antemano, sin posibilidades de cambios significativos, porque así es como beneficia a esos “*todos*” que son “*muy pocos*”.

En cambio, existe la posibilidad de que el contexto sea el lugar de encuentro socio-educativo para pensar, desde ahí, lo que queremos ser como humanos y como humanidad. Comprendemos que, así como no hay sujeto igual a otro, tampoco hay un contexto igual a otro, siendo apropiado, por lo tanto, construir una política pública en materia pedagógico-educativa que lea esta diversidad de contextos y de seres históricos a desarrollar al interior de esos contextos.

La propuesta freireana rompe con ese contexto escolar normalizador y disciplinante construido desde tecno-expertos, para situarlo acá y ahora con los seres humanos y al servicio de su humanización, proceso que, desde las pedagogías críticas del sur, entiende lo epistemológico como un proceso contextualizado (altamente situado), dialógico, intersubjetivo y tendiente a la emancipación de los sujetos.

Lo feo de nuestras culturas es potencialmente reinventado desde una escuela situada que critica el contexto político, social, económico y cultural desde donde se edifica. Freire nos señala, como hemos referido, que no importa que el contexto esté estropeado, pues, es labor del pedagogo leer ese contexto y construir un textualidad pedagógica distinta a la hegemónica, propensa a dar respuesta y solución a esas necesidades educativas de cada sujeto perteneciente a determinadas comunidades educativas.

Una escuela que instrumentaliza al arte en función de reproducir un conocimiento-poder que representa a la cultura hegemónico-dominante, dentro del contexto que está echado a perder, es y puede ser mejorado. Denunciamos desde Freire a este tipo de conocimiento que se legitima desde la escuela moderna y desde cierta cultura escolar dominante que, minimizando el contexto social, político, económico y cultural de otras culturas distintas a la hegemónica, logra perpetuar históricamente su cultura e intereses de clase.

Un segundo concepto clave a analizar es *el conocimiento*, identificado como neutral desde el paradigma epistemológico dominante, que trata de evadir su responsabilidad política en la construcción cultural que realiza, orientado al control y restringido a la transmisión de ciertos contenidos por parte del profesor y a la recepción pasiva de los mismos por parte de los “*alumnos*”. Al reflexionar sobre la racionalidad que lo compone podemos observar que, preferentemente, lo instrumental es lo que predomina por sobre lo axiológico-valórico, mientras que un interés del conocimiento técnico se impone por sobre

⁵ Freire crítica como sabemos, la “Educación Bancaria” porque deposita y transmite conocimientos, produce la alineación del educador, domestica a los educandos, fabrica autómatas y deshumaniza.

lo hermenéutico-crítico; convirtiendo al conocimiento en una herramienta de dominación política al servicio de la opresión cultural desde lo pedagógico-educativo. Esta noción del conocimiento correlaciona con lo que el currículo escolar defiende y propone, haciendo de una reforma educativa un simple proceso de actualización de saberes según estándares de avance científico o, peor aún, de acopio de saberes propios de una sociedad capitalista bajo la forma de un currículo para el trabajo y la producción, distantes ambos de una razón práctica que contemple el orden singular y colectivo (Guyot, 2011).

Obtenemos, de esta manera, un conocimiento-poder que se origina y hace sentido a las élites, imponiendo esta construcción a la gran mayoría de la población, a partir del fomento de una “consciencia ingenua” caracterizada por interpretar la realidad desde argumentos simplistas que no están orientados a detectar las causas ni efectos de los problemas, creando conflictos sin debates y cuya base de argumentación está en las interpretaciones comunes que buscan soluciones inmediatas sin una perspectiva transformadora (Gadotti, 1996). Así, el conocimiento escolar dirigido desde esta conciencia ingenua produce domesticación y deshumanización al no permitir planos dialógico-reflexivos que apunten al descubrimiento/develamiento de la realidad de los sujetos que aprenden.

Se trata de un saber concebido linealmente, que se traspasa y promueve bancariamente a partir de la memorización, de ahí que la idea de “enseñar todo a todos”⁶ siga siendo una falsa promesa de equidad, promoviendo desde ahí la homogenización del pensamiento, en aras de edificar una realidad que conserva ese status de “todo para todos”.

Estamos frente a una instrumentalización del conocimiento que ha llevado a plantear su resignificación desde las pedagogías críticas del sur, entendiendo que su edificación es un acto político y, por ende, que no es ingenuo, construyéndose con los otros, mediatizados por el mundo. Ahora bien, si esta construcción epistemológica no sirve para embellecer el mundo, solucionando los problemas que este tiene, lo más lógico es recuperar su racionalidad axiológica, desde un interés hermenéutico-crítico del conocimiento para, desde ahí, hacer una interpretación histórica y estructural de la realidad de nuestros educandos, identificando con ellos nuestra posición en el contexto y, a partir, de este análisis dialógico-situado-intersubjetivo comprender las causas que intervienen en nuestro condicionamiento y avanzar cotidianamente hacia nuestra emancipación.

El proyecto freireano, en esta materia, se define por su afán de estimular la (socio) creatividad para mejorar la calidad de vida de los individuos y de nuestras comunidades, demostrando ser capaz de ver y valorar la diversidad desde la multiculturalidad, comprendiendo desde ahí que todos los saberes son válidos y pertinentes si responden al desarrollo de nuestra humanidad. Este proceso epistemológico –que tiene por objetivo la humanización a partir de la emancipación cognitiva– será un acto dialógico y creativo que se vuelve una opción pedagógico-educativa, que necesariamente transparenta lo político, ético y estético de su propuesta.

⁶ Idea que viene de tiempos de Juan Amos Comenio, padre de la didáctica moderna en la escuela.

El tercer concepto a considerar es *La Libertad*, reconociendo que cuando el contexto ha sido determinado desde una cierta construcción epistemológica tendiente a restar libertades, es decir, posibilidades de acción, necesariamente ello nos lleva a preguntarnos de qué habla Freire cuando nos plantea la educación como una praxis de la libertad y cómo ello se relaciona con el arte y la cultura, dado que: *“En muchos lugares, trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios: en menos de 45 días un iletrado aprendía a decir y a escribir su palabra. Alcanzaba a ser el dueño de su propia voz”* (Freire, 2010: 12).

La propuesta freireana, diremos, entiende que hay un contexto que condiciona nuestro estar siendo en el mundo, nuestro coexistir, pudiendo llegar a determinarlo, de ahí la importancia de enseñar a leer el mundo donde están los educandos para transformar aquello que los condiciona, que los cosifica, y que es considerado por ellos como negativo, como lesivo, que “afea” su desarrollo como seres humanos.

Como hemos señalado, si es el lenguaje el que construye realidad, y si esta realidad ha sido intencionada desde un lenguaje economicista, no es de extrañar que la libertad sea entendida mayoritariamente en estos contextos como libertad mercantil, es decir, a qué bienes y servicios puedo optar “libremente” en el mercado. Lo que se omite en este discurso “educativo” es que esa libertad está determinada por la cantidad de dinero que se dispone y, por otra parte, que tampoco se logran visualizar las pobrezas que este discurso reproduce. Impregnada la escuela de este lenguaje economicista se vuelve un medio más de comunicación de masas, en aquel momento la escuela no dialoga, sermonea y publicita desde entonces las bondades del proyecto moderno, pero no repara fundamentalmente en sus limitaciones y defectos. El “Che” Guevara lo enuncia a propósito de su propia vocación de juventud: *“Y cuando me inicié como médico, cuando empecé a estudiar medicina, la mayoría de los conceptos que hoy tengo como revolucionario estaban ausentes en el almacén de mis ideales. Quería triunfar, como quiere triunfar todo el mundo; soñaba con ser un investigador famoso, soñaba con trabajar infatigablemente para conseguir algo que podía estar, en definitiva, puesto a disposición de la humanidad, pero que en aquel momento era un triunfo personal. Era, como todos somos, un hijo del medio”*. (Turner, 2010: 115).

Este proceso de liberación epistemológica demanda para su edificación de creatividad, libertad de circulación del conocimiento, de procesos de comprensión y crítica de carácter colectivo, que desde lo dialógico transforman la estructura, lo cultural. Es apropiado, por lo tanto, que nuestras prácticas educativas lean la relación sujeto-realidad como un proceso de liberación y de humanización tendiente a tal transformación (Dussel, 2011). Es menester, en consecuencia, recuperar y profundizar en esta elaboración de una(s) pedagogía(s) crítica(s) del sur a quienes, de uno u otro modo, nos han iluminado en los caminos de la liberación desde y para el sur, como ocurre con los aportes de la teología de la liberación –de Gustavo Gutiérrez– o de la filosofía latinoamericanista –de Leopoldo Zea–, por anotar sólo algunos casos connotados en el camino abierto de construcción de saber pedagógico que este artículo propone.

El último concepto a considerar corresponde al de *diálogo*, motor del proceso de transformación pedagógico-educativo que nos propone Paulo Freire, diálogo que pasa a ser la herramienta de creación de una nueva realidad sociocultural. Freire se pregunta justamente por ello: *“¿Y qué es el diálogo? Es una relación de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humanidad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación”* (Freire, 2010: 101-102).

Freire cree en las palabras que nacen de una reflexión situada. Estas se validan, siempre y cuando simbolicen la realidad de quien las enuncia, así, el sujeto que estando en el mundo aprende a leer el mundo donde está, es capaz de dar respuesta a sus necesidades y a los problemas que lo aquejan. Para Freire la existencia humana requiere de un compromiso con ese proceso de humanización, con ese proceso de transformación, que apunta a mejorar la calidad de vida del individuo y del colectivo. Es un cambio que le hace bien al ser humano porque transita educativamente desde la deshumanización a la humanización. Dirigido el conocimiento desde un interés hermenéutico-crítico, dialogamos para embellecer nuestras vidas.

Necesitamos dialogar para transformar los contextos, los monólogos socioeducativos programan la palabra y el conocimiento desde una estructura comunicacional monológica y no dialógica. Así, cuando la palabra se programa desde lo pedagógico-instrumental sirve lo epistemológico-educativo a quienes la programan. Convertida en una herramienta al servicio de esas minorías que han empujado nuestras identidades de mayorías, nos imponen cierto tipo de conocimiento desde lógicas bancarias, este saber habla solo, validándose egoístamente y hegemónicamente como lo ha hecho hasta ahora. Nos dice Freire: *“Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo –educación monológica– que seguimos practicando impertérritos, como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía pudiese tener la oportunidad de dirigir y de orientar al educando) sólo será posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de imaginación”* (Freire, 2010: 10-11).

El diálogo nos permite ese mínimo poder para transformar el mundo, el monólogo en cambio, eterniza la fealdad en un mundo que se deshumaniza. El diálogo nos permite la esperanza transformadora de un contexto, no es algo que nos venga dado, tiene que ver con problematizar el conocimiento, con “lenguajear” de forma distinta a la que se ha venido haciendo, dado que: *“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”* (Freire, 2009b: 98).

4. Optamos por ser pedagogos críticos del sur

Los cuatro conceptos reseñados sirven para comprender las relaciones entre arte-cultura con pedagogía-educación, ello, porque necesariamente el proyecto freireano se sitúa en un contexto, en el sur, y desde ahí construye sentidos y significados, criticando aquellos sentidos que desde el paradigma cultural dominante se tratan de imponer, instrumentalizando a la escuela y a sus actores; haciendo que esta reproduzca cierto tipo de construcción epistemológica, negando el diálogo con otras culturas y sus saberes. La educación como una obra de arte, como una praxis en y para la libertad, tiene sentido en la medida en que sea realizada creativamente a partir de espacios dialógicos.

En suma, optamos como pedagogos críticos del sur por vivir “artísticamente” nuestra praxis educativa, transformando al arte en sujeto y no objeto de instrumentalización, por ende, nos permitimos, desde ahí, crear condiciones dialógicas óptimas para desarrollar un nuevo paradigma epistemológico-educativo, situado en el sur y tendiente a la transformación de lo grotesco y violento de nuestra cultura hegemónico-dominante.

Además, pensamos, vivimos y respetamos nuestra diversidad cultural, rica en diálogos. Reclamando, desde ahí, la existencia de currículos, didácticas y evaluaciones congruentes con esta realidad socioeducativa, opciones pedagógicas que –tendientes a la emancipación nuestra como sujetos históricos, en constante conversación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo– nos permita la construcción de una educación libertaria para nuestros hijos e hijas, para despojarnos de las ataduras morales y sociales de una sociedad que no muestra pudor en referirse a la educación como un bien de consumo, como un buen negocio. Pedagogía libertaria que nunca será única ni monolítica, sino múltiple y profundamente diversa en sus modos de existir (Gallo, 2014).

Destacamos de este proceso de sistematización el transparentar la forma de construcción epistemológica que ha desarrollado la escuela a lo largo de su historia, y la crítica que desarrolla Freire frente a este tipo de edificación. Es apropiado considerar que esta cosmovisión, la moderna, ha fortalecido un tipo de racionalidad instrumental que, asociada a un interés técnico sobre el conocimiento, ha logrado reproducir intereses políticos, económicos y sociales egoístas que –con el correr del tiempo– han cimentado una cultura de la deshumanización. Domesticación humana al servicio de los egos enfermizos de unos pocos, minorías que silencian, excluyen y se validan desde este conocimiento-poder que se ha perpetuado desde la escuela.

Consecuentemente, la propuesta pedagógica de Paulo Freire, especialmente en lo que nos dice del arte y la cultura, permite recuperar la escuela como nicho de resistencia, nos da la posibilidad de rescatar nuestra memoria como sujetos históricos, de valorar esa memoria que está contenida en nuestras demandas para mejorar nuestras vidas como comunidades. Se trata de una memoria larga que nos muestra el sentido de nuestra existencia humana oprimida y que, desde una conciencia ingenua, siempre tratamos de negar por el afán de modernizarnos.

La escuela puede y debe ser repensada desde una pedagogía de la autonomía, capaz de reinventar el conocimiento hegemónico que construye

realidad. Es este educador con conciencia crítica el llamado a acompañar este proceso de transformación social, porque valora la transformación realizada con los otros y es potencialmente capaz de construir un desarrollo integral para todos. Proponemos que este Estado-Mercantil transparente su interés de conocimiento en materia educativo-pedagógica, en la lógica de dar cabida a otros proyectos de desarrollo alternativos al hegemónico. La idea es construir espacios educativos situados, comprometidos con la emancipación y desarrollo de todos los seres humanos. El continuar este ejercicio dialógico con los seres humanos y con el mundo, nos permitirá crear metarrelatos de endodesarrollo, de profundo aroma a SUR, no sin antes hacernos la pregunta por quiénes somos, qué hemos sido, para proyectarnos en función de lo que queremos ser.

Referencias

- Apple, M. (2001). “¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?”. *Revista Docencia*. N° 13. Santiago de Chile.
- Barrios, M.A. (2011). *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bazán, D.; Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación: Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bazán, D. (2013). *Investigación-Acción y pedagogía crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago de Chile: Alteridad Ediciones.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editores.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE:
- Freire, P. (1983). ¡Cuidado Escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Ginebra: Cuadernos de Educación N° 110.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1987). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo, S. (2014) *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago de Chile: Editorial Indómita.

- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire. Una Biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hillert, F. (2008). “El giro copernicano pedagógico de Freire”. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 20, N° 209. Buenos Aires.
- Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina. (CEAAL).
- Mejía, M.R. y Manjarrés, M.E. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Turner, L. (2010). *El pensamiento pedagógico del Che*. Buenos Aires: Ed. Nuestra América-Ed. Capitán San Luis.
- Villagrán, F. (Comp.) (2011). *Simón Rodríguez. Las razones de la educación pública*. Santiago: Catalonia.