



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE POSGRADO

**Lo humano, lo artístico y lo cultural en el pensamiento
de Paulo Freire: aportes reflexivos para la construcción de
una epistemología pedagógica del sur**

Alumno: Cayul Barra, Miguel

Profesor Guía: Bazán Campos, Domingo

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación.
Mención Didáctica e Innovaciones Pedagógicas

SANTIAGO, 2014.

*La presente investigación pretende ser una herramienta de resignificación de mundos,
para los que día a día nos esforzamos por construir pluriversos amorosos que
enriquezcan las pobrezas de aquellos que se sientan oprimidos en este planeta*

Miguel Ángel Cayul Barra

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al cosmos la posibilidad de pasar por aquí y compartir con seres humanos y profesionales bellos. Desde ahí, agradecido de conocer a Paulo Freire con sus escritos mágicos – transformadores, lo estético es otra posibilidad de entrar a hacer el mundo, desde acá el educador y el pedagogo optan por hermostrar el mundo desde diálogos bellos y amorosos¹.

Agradecido de Domingo Bazán mi gran hermano y maestro, él me ha enseñado a develar la matriz de la realidad desde ese saber – poder – pedagógico. Entendemos desde ahí, la importancia de formar pedagogos y pedagogas hermenéuticas – críticos, que sean capaces de resignificar el conocer en la escuela desde un diálogo amoroso que transforme al sujeto y a su realidad.

Gracias a la “tribu nuclear” de educadores y educadoras, de pedagogos y pedagogas críticas, a Sergio Manosalva por enseñarme a ser en las diferencias conocida e in imaginadas, al Leo Piña por acompañarme en este diálogo amoroso

¹ Hay aquí una propuesta de enorme impacto político a la hora de ser intencionada desde la escuela y la sociedad, debemos sentarnos a dialogar el mundo que queremos, y desde ahí, pensar qué escuela es a que requerimos para la sociedad que estamos pensando. Lo humano es complejo, diverso y más, por ello, se requiere de repensar la escuela como un espacio de encuentro para construir un conocimiento que nos haga más humanos, más sujetos – históricos, más bellos y menos máquinas, menos sujetos – objetos, subyugados a ser tratados como mercancías en el juego de los opresores por sobre los oprimidos que hoy denominamos mercado, deshumanizante juego que egocéntricamente afea la edificación del mundo que hacemos. Es ese encuentro estético – amoroso del cual nos habla Freire y Maturana respectivamente.

desde que nos conocimos, a Vicente López por estar – siendo con uno en tiempos que otros desaparecen, a Juan Núñez por optar a ser con - migo y con – nosotros, a Marcelo Garrido por ser de los nuestros y optar por este discurso y quehacer ético, político y estético de transformación del sujeto y su realidad, y a Mirta Abraham por su paciencia, comprensión y aprender con ella a dar los primeros pasos en esta pedagogía crítica que tanto bien nos hace y necesitamos.

Por último, dar las gracias a mi tribu, aquella que está en la base de esta pirámide de agradecimientos, desde ahí a mis viejos María Anjélica Barra y Víctor Guido Cayul, por su incondicional amor en estos años, al Tío Belarmino Sepúlveda por ser mi primer y buen maestro, a mi Tía Juanita Barra por su ilimitado cariño.

A mi compañera de vida Paula Andrea Atenas por darme la infinita felicidad de ser papá de Rayén Cayul Atenas, con ellas la vida se hace linda y re – linda en el amor.

Agradecer finalmente a la “tribu extendida” de estudiantes, que conforman los pilares de este andamiaje, a ellos y ellas les agradezco sus enseñanzas y el que juntos podamos construir sentidos de desarrollo de lo humano – humana desde la escuela y fuera de ella.

TABLA DE CONTENIDOS

<u>CONTENIDOS</u>	<u>PÁGINA</u>
AGRADECIMIENTOS.....	03
PRESENTACIÓN.....	07
CAPÍTULO I:	
Introducción.....	15
1.1 Antecedentes.....	16
1.2 Problema de Investigación.....	35
1.3 Preguntas de investigación.....	35
1.4 Objetivos.....	36
1.5 Justificación.....	37
1.6 Supuestos o Hipótesis.....	39
1.7 Metodología.....	40
CAPÍTULO II:	
Presentación de Paulo Freire.....	43
2.1 PAULO REGLUS NEVES FREIRE:	
“tan a tiempo y tan oportuno”.....	45
2.1.1 Antecedentes de su vida y obra (“Momento Cero”).....	46
2.1.2 Primer Momento: Pedagogía del Oprimido.....	51
2.1.3 Segundo Momento: Pedagogía de la Esperanza.....	61
2.1.4 Tercer Momento: Pedagogía de la Autonomía.....	67

CAPÍTULO III:

Ejes Temáticos – Reflexivos desde el Pensamiento Freireano.....	72
3.1 Introducción al Análisis: Paulo Freire	
un Pedagogo Crítico del Sur.....	73
3.2 Paradigmas Culturales & Científicos.....	76
3.3 Paradigmas en Ciencias Sociales.....	84
3.4 Racionalidades.....	94
3.5 Intereses del Conocimiento.....	101
3.6 Epistemologías.....	111
3.7 Arte & Cultura.....	132

CAPITULO IV:

Conclusiones.....	149
El “norte no nos deja ver el “sur”.....	151
“No hay justicia social global, sin justicia cognitiva global”.....	156
“Siendo múltiples las caras de la dominación son múltiples las formas de resistencia y los agentes que la protagonizan”.....	163
Bibliografía.....	176

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN.

La denominada crisis de la Modernidad y su construcción de conocimiento eurocentrista amerita ser analizada y resuelta desde nuevos paradigmas epistemológicos. Más aún, si entendemos que nuestra realidad socioeducativa ha sido intencionada en gran parte desde una escuela en crisis. *“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) Freire nos enseña sobre el poder de la escuela, sobre el saber – poder que en ella se construye y su no neutralidad.

Así la escuela moderna, reproduce intencionadamente cierto tipo de conocimiento – poder que se va convirtiendo en hegemónico, al destruir 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. La idea, es ir descubriendo aquellos elementos que configuran esta arquitectura del miedo y la domesticación y que reproducen una cultura del silencio. *“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) El mercado no solo distribuye mal la riqueza, sino también es capaz de repartir de forma desigual la palabra, silenciando a unos y dando espacios de conversación y no de dialogo a la gran mayoría de la población, el dialogo exige criticidad individual y colectiva 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 domesticadamente adaptar la palabra de otros al silencio.

Conscientes del poder de la escuela y del profesorado, su quehacer ha sido instrumentalizado reproduciendo una consciencia ingenua e invalidando cualquier forma de desarrollo de conciencia crítica.

Es en este contexto de crisis paradigmática y epistemológica, que recobra fuerza la vigencia de los postulados educativos del "pedagogo del sur"² Paulo Freire. La

² Entendemos la propuesta Pedagógica – 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 vive 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, de Argentina, Bolivia, Perú, Venezuela, etc., etc., etc. Es a esta América repleta de misturas la que ha

invitación es a transformarnos dialógicamente para transformar nuestros contextos. Freire 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 esté contexto esté echado a perder, ya que, es labor del pedagogo diagnosticar su estado para construir su revaloración.

Desde esta lectura podemos inferir que *“la educación es una obra de arte³”*, y por lo tanto, es competencia del educador, el ser sensible, el educador tiene que ayudar a la transformación del sujeto oprimido, tiene que ser un artista, capaz de crear con el educando nuevas condiciones que ayuden a su emancipación.

Desde ahí nos hace mucho sentido la invitación que nos realiza el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, para investigar sobre el legado y la vigencia de Paulo Freire en materias de arte y cultura.

venido homogenizando la escuela, entendiendo 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.

³ Paulo Freire en video las siete miradas de Paulo Freire

Desde las pedagogías críticas del sur, valoramos lo que pueda nacer de este proceso de sistematización, ya que, consideramos la obra de Paulo Freire una auténtica propuesta epistemológica del sur, que aporta a la emancipación y desarrollo integral de nuestras comunidades socioeducativas.

Si nuestro “Sur” es pensar a Paulo Freire desde lo Humano, lo Artístico y Cultural, ese pensar, esa construcción epistemológica, debe hacerse evidenciando desde qué paradigma, desde qué racionalidad, desde qué interés del conocimiento se realiza esta propuesta “Pedagógica del Sur”.

Analizar lo Humano, Artístico y Cultural en el discurso freireano implica develar también las relaciones y tensiones epistémicas diversas que se producen entre estos elementos. Suponemos que el arte como construcción de conocimiento tiene enormes repercusiones ético - políticas a la hora de transformar al ser humano y su cultura. La antropóloga chilena Patricia May nos propone *“transformarnos para transformar”*,⁴ podemos inferir que ello implica cambiar la forma de pensarnos, potenciando formas de pensamiento complejo, críticos, irradianes. Entendemos que desde nuevas formas de relacionarnos podremos

⁴ En Patricia May pensamientos y reflexiones “Yo y el mundo” Extraído el 3 de noviembre de 2013, desde www.patriciamay.cl/pensamientos-y-reflexiones/yo-y-el-mundo/

pensar y hacer nuevos mundos, conscientes de que nuestro quehacer responde a determinado paradigma, racionalidad e interés sobre el conocimiento.

La escuela moderna tiene mucho que decir sobre su responsabilidad en relación a potenciar o inhibir un pensamiento artístico – transformativo. Preguntarnos por la vida y sociedad que queremos construir es producto de una constante reflexión en la acción, ejercicio de vigilancia epistemológica que necesariamente debe potenciarse desde nuestro quehacer pedagógico hermenéutico - crítico.

Con la intención de ir construyendo un texto coherente epistemológicamente e ir dando respuesta a nuestro problema y objetivos de investigación, el trabajo se estructura de la siguiente forma:

CAPITULO I: Introducción.

En este Capítulo I encontraremos los antecedentes de nuestra investigación, así como también, podemos observar que en el aparecen el problema y las preguntas de investigación, desde aquí, se levantaron nuestros objetivos, y esbozaron

nuestros supuestos investigativos, finalmente proponemos una metodología que trace la ruta de nuestra propuesta investigativa.

CAPÍTULO II: Presentación de Paulo Freire.

En una primera instancia se dan a conocer los sentidos que hacer que a Paulo Freire se lo presentara en cuatro momentos, respondiendo ello a un análisis contextualizado de su vida y obra. Entonces tendíamos un “momento cero”⁵ que se remite al momento en que nace Freire hasta cuando se casa con Elza María Costa Oliveira, maestra de primaria y luego al recibirse de abogado, constatando que lo trascendental para él será la educación como una praxis para la libertad. En un primer momento su obra está marcada por la Pedagogía del Oprimido, una pedagogía que siendo crítica de la educación oficial, confía en el rol del estado para producir los cambios. En un segundo momento encontramos a Paulo Freire volviendo del exilio y desde una Pedagogía de la Esperanza proponiéndonos cambiar la vieja escuela y a sus actores a partir del lenguaje, del dialogo y su poder transformador. Por último Freire es capaz de entender que no basta con el

⁵ Hablamos de “momento cero”, porque nos hace sentido lo propuesto por Rolando Pinto, pero él habla de tres momentos en la obra pedagógica de Freire, desde ahí que construyamos este “momento cero”, el cual nos servirá de base, dando a conocer en este espacio la formación de Paulo Freire antes de inclinarse por lo pedagógico - educativo.

dialogo, en este tercer momento Paulo entiende que el dialogo debe ir acompañado de una Pedagogía de la Autonomía, sólo un profesional de la educación crítico y autónomo podrá cantar libertad.

CAPÍTULO III: Ejes Temáticos – Reflexivos desde el Pensamiento Freireano.

Este capítulo se inicia con la construcción de ejes temáticos, los cuales, irán cimentando un corpus teórico tendiente a dilucidar las interrogantes planteadas en nuestra investigación y así poder dar respuesta a los objetivos trazados en la misma.

CONCLUSIONES:

Por último se realiza un análisis hermenéutico – crítico profundo, con la finalidad de establecer respuestas integrales, a los objetivos de nuestra investigación. Además se entiende desde lo crítico lo propositivo y desde ahí proponemos lecturas distintas para redibujar el rol de la escuela y sus actores, a partir del conocimiento que ahí se construya.

**CAPÍTULO I:
INTRODUCCIÓN.**

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.

“Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió (...) Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto”.⁶

(Freire, 2008: 49)

1.1 Antecedentes:

Después de aceptar la invitación del museo de la Solidaridad Salvador Allende a investigar sobre el legado e influencia de la propuesta de Paulo Freire en el ámbito de la educación, arte y cultura, se desarrolló una revisión bibliográfica tendiente a encontrar investigaciones a fines.

Paulo Freire representa para muchos educadores y pedagogos latinoamericanos, un aporte significativo en la construcción de herramientas de comprensión crítica de la realidad socioeducativa. Consideramos el arte como una de esas

⁶ Estudiar a Paulo Freire necesariamente pasa por realizar este ejercicio epistemológico desde sus textos.

herramientas de transformación cultural que amerita ser analizada y vigilada en su construcción epistemológica por su trascendencia en la construcción de espacios socioeducativos amorosos y anti domesticación.

Proponemos dividir este análisis en tres grandes bloques, el primer bloque está destinado a analizar el legado y vigencia de los postulados Paulo Freire vinculados al arte y la cultura. En un segundo momento, situamos esta propuesta crítica freireana, analizando la crisis del paradigma cultural moderno. Por último, en un tercer momento analizamos cómo esta crisis de la modernidad repercute en la escuela.

a) El Legado y Vigencia de Paulo Freire.

Son varios los textos que analizan la vigencia y legado de Paulo Freire, de hecho, algunos exploran lo artístico y cultural desde formas muy particulares, no proyectivas ni integradoras.

Destacamos las siguientes investigaciones y estudios previos, en esta línea:

- “Paulo Freire una Biobibliografía” Gadotti y Torres, (2001) Este texto es una de las más prolijas sistematizaciones sobre la vida y obra de Paulo Freire, de el destacamos el comentario realizado por Ana Mae Barbosa quien señala que pocos saben sobre el vínculo de Paulo con el Arte, de hecho desde sus inicios como educador destaca el haber sido director de la escuela de artística de Recife en los años cincuenta y Elza, puede ser considerada como pionera en la incorporación del arte en la escuela pública, al vincular el quehacer artístico con la alfabetización. Destaca también Ana, los cursos que realizaron juntos en esta materia en la Universidad De Sao Paulo y los más de tres mil arte – educadores que lo oyeron al cierre del curso en un auditorio donde cabían solamente 700 personas. *“Instalamos monitores de televisión en el salón Caramelo con transmisión simultánea, y ni la incomodidad de permanecer de pie, ni el frío, hicieron desistir a los participantes de escucharlo”.* (Gadotti, 2001: 181) Ello grafica el enorme impacto y sentido, tanto para educadores, como para pedagogos, de la propuesta Freireana.
- “La Teoría Pedagógica de Paulo Freire: Una lectura de su planteamiento estético” Carreño, (2005) En ella, esta autora destaca lo significativo de la propuesta estética presente en el proyecto educativo – pedagógico de Paulo

Freire. Valorándose lo estético desde lo educativo transformativo en la lógica de producir este tránsito desde sujeto objeto a sujeto histórico.

- “Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano” Diez, (2005) Si bien, esta investigación no se focaliza en el aporte directo que realiza Paulo Freire, destaca la concepción de educación “problematizadora” que realiza él, lo que implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad y temas generadores que parten desde la misma comunidad, destacándose el ejercicio creativo en estos procesos.
- “Educación Artística, Cultura y Ciudadanía: De la Teoría a la Práctica” Giráldez, (2010) Siendo éste un estudio general sobre el tema, destaca el énfasis que pone Freire en que cualquier propuesta de enseñanza de arte debe tener en cuenta en su elaboración la comunidad en la cual se está actuando, sea esta de niños, de jóvenes, de adultos o de personas sin distinción de edad.
- “La Educación Artística y la Creatividad en la Escuela Primaria y Secundaria” Métodos, contenidos y enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe.

UNESCO. Fajardo, Wagner y otros autores. (2003) Isabel Márquez destaca en este texto la importancia de la danza en el currículo escolar como constructora de sentidos y valores en los procesos educativos. Transformándose así, en una herramienta eficaz para interpretar, criticar y re – crear la realidad del sujeto. Isabel Márquez alude a Paulo Freire en el contexto de la necesidad de *“una educación enfocada en la praxis humana – la lucha consciente y pensada para reformar nuestro mundo y convertirlo en uno más justo y compasivo”*.⁷ Sigue siendo significada la propuesta de Paulo Freire como una posibilidad de re creación, de re invención del mundo desde la escuela, una propuesta estética para embellecer y embellecernos como seres humanos.

- “Arte Implica Pensamiento: La Plástica como Instrumento para el Desarrollo De Pensamiento Crítico en la Ciudad de Buenos Aires”. Christie, (2011) Se concluye en este texto el enorme potencial de transformación de la teoría freireana Arte y teoría para liberar, apropiada combinación para desarrollar pensamiento crítico. Siguen siendo precarias las relaciones que se establecen en el texto entre Arte – Freire.

⁷ Freire, (1983). Pedagogía do oprimido. [Pedagogía del oprimido]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- “La Educación Popular en Latinoamérica: Paulo Freire y el Olvido Histórico” Medina, (2012) Destaca esta autora de la propuesta educativa de Paulo Freire, la integración que realiza con el arte y la cultura, en el sentido, de valorar la identidad del pueblo a partir de ello, *“la lectura y escritura representaban ocasión para reescribir o contar la propia versión de la historia”*. Existe la posibilidad de reescribir la historia, desde la comprensión y crítica a esa realidad impuesta, conscientes de ello podemos pensar situadamente nuestra propia historia.
- Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical” Abrahams, (2008) Corresponde al Capítulo 12 del texto de Peter MC. Laren “Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos”. En este capítulo se analiza el currículum de educación musical en el contexto escolar norteamericano. Desde ahí el aporte que puedan realizar las pedagogías críticas para las enseñanzas y aprendizajes en esta asignatura. Se enfatiza en este documento el poder transformador y creador de las asignaturas artísticas en general y de la educación musical en particular. Siendo estas asignaturas colonizadas e instrumentalizada desde una episteme opresora, se valora el poder denunciar desde las pedagogías críticas estas acciones y

sobre todo se valora el poder resignificar esta asignatura devolviéndole los sentidos creadores y emancipadores que hay en su esencia. La pedagogía crítica y la educación musical *“fomenta aprendizajes múltiples y liberadores”*.

- “Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar”. Mouton (2010). Destaca este documento el poder hacer del teatro una herramienta de construcción de sentidos y a partir de ello promover procesos de emancipación y transformación individual y colectiva en sectores populares.

Si bien no aparece en nuestra búsqueda un análisis profundo e integrado de lo que piensa Paulo Freire sobre el arte como herramienta de transformación cultural, aparecen eso sí, varias textualidades invitándonos a reflexionar sobre su vigencia y legado desde propuestas artísticas distintas.

Cabe preguntarnos entonces desde qué contexto está creando Paulo Freire estas textualidades. El contexto es de crisis del paradigma moderno, este cuestionamiento al constructo cultural moderno, pasa necesariamente por analizar el para qué, el qué y el cómo se han venido construyendo conocimientos desde

ciertos saberes y no otros. El arte como saber divergente, crítico, complejo, transformador, innovador, creador, y tantos quehaceres emancipadores para que el sujeto – objeto transite a sujeto – histórico. En General, la obra de Paulo Freire se construye desde una crítica a los elementos educativos que producen la crisis de la cultura moderna.

b) Crisis de la Modernidad⁸.

- A partir de ello surge la necesidad y posibilidad de construir una historia crítica al proyecto moderno desde los textos de Paulo Freire. Así, por ejemplo desde “La Educación como Praxis de la Libertad” (1969), Freire es capaz de criticar fuertemente la modernidad como paradigma socioeducativo. En este texto Freire nos propone utilizar las condiciones de opresión de nuestros educandos y desde ahí generar procesos de autorreflexión para potenciar *una conciencia crítica en los oprimidos en aras de su emancipación. “Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización*

⁸ Entendemos que la obra Freireana se construye en un contexto de crisis de la modernidad y que desde ahí propone resignificaciones.

industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo”
(Freire, 2010: 83) La modernidad ha sido eficiente en educarnos mercantilmente y hemos pasado a ser sujetos - objetos del mercado.

- En “Pedagogía del Oprimido” (1970), Paulo Freire denuncia la “cultura del silencio” que ha sido capaz de construir la modernidad instrumentalizando a la escuela, desde ahí, nos propone potenciar espacios de dialogo tendientes a la emancipación del sujeto – objeto, para ello hay que reconfigurar el paradigma epistemológico dominante, creando las condiciones intersubjetivas para su liberación y teniendo al oprimido como él principal protagonista de este proceso. *“El antidialógico se impone al opresor, en una situación objetiva de opresión para, conquistando, oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura”.* (Freire, 2009: 169) Claramente los procesos socioeducativos que emanan de la cultura dominante no permiten crear las condiciones de reflexividad y crítica para la emancipación de los grupos dominados.
- Luego en “Pedagogía de la Esperanza” (1992), Paulo denuncia las múltiples formas de dominación construidas en periodos dictatoriales latinoamericanos,

es en este contexto que el proyecto moderno se tensiona desde los sentidos de sus actores. Freire nos propone a partir de ello leer las diversas experiencias de resistencia que hicieron que nuestras esperanzas permanecieran vivas. *“Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser”* (Freire, 2010: 123) Develamos en el discurso y praxis freireana una autentica propuesta de desarrollo de lo humano – humana, es decir, una invitación transversal a liberarnos amorosamente de las cadenas egoístas que nos deshumanizan.

- Por último destacamos uno de sus últimos textos, *“Pedagogía de la Autonomía”* (1996), en el Freire logra dimensionar los alcances del mercado en nuestras comunidades socioeducativas, desde ahí nos propone construir autonomía profesional docente, con el fin de potenciar procesos de autonomía individuales y sociales y no *“ser consumidos por el consumo”*⁹, esta forma de esclavitud moderna debe ser develada. *“Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber”* (Freire, 2009:59) En un contexto

⁹ Hacemos referencia a la idea del sociólogo chileno Tomás Moulian, quien en su libro *“El Consumo me Consume”* (1998) LOM Ediciones, grafica el impacto del modelo económico neoliberal en nuestras comunidades e individuos.

domesticador de construcción epistemológica heterónoma, Freire nos invita a construir (nos) autónomamente como profesionales de la educación, para así, poder deconstruir con los distintos actores de nuestras comunidades educativas autonomía social desde la escuela.

Varios son los autores que han criticado esta imposición del mundo moderno, más que una opción ha sido una suerte de exigencia para estar siendo en la modernidad. Ello se impone desde cierto epistemicidio que es denunciado por nuestros Educadores y Pedagogos del Sur.

- Simón Rodríguez es uno de los propulsores de esta vertiente crítica del Sur, el corresponde a la propuesta pedagógica de la primera emancipación latinoamericana. Su objetivo era construir un proyecto político - educativo situado. Así las Escuelas del Sur podrían responder a las necesidades educativas de cada comunidad y de cada sujeto – histórico, desde un endesarrollo, no desde formas dadas, domesticadoras, constructoras de opresión y de oprimidos. *“En 1794 Simón Rodríguez presentó sus Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”.* Muchas de sus

agudas críticas a la escuela colonial están vigentes; y muchas de sus propuestas renovadoras constituyen valiosas pistas para reconstruir una educación liberadora en un proyecto nuestro americano igualitario, protagónico y participativo". (Wainszok y otros, 2013: 143) A esta experiencia liberadora se suman los esfuerzos de José Martí, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cossettini, y Paulo Freire entre muchos otros que ocultos de nuestra memoria colectiva, han permitido resistir a los embates de un discurso homogenizante de raíz eurocentrista que ha validado su conocer ultimando nuestros saberes de identidades múltiples del Sur.

- Boaventura de Sousa Santos en su texto "Una Epistemología del Sur" (2009), nos invita a reconstruir el conocimiento de las víctimas de este proceso de invisibilización y muerte de nuestros conocimientos del Sur, ello en pro, de su emancipación como sujetos constructores de su propia historia. Es justamente este autor quien levanta un discurso y un quehacer, que nos permite valorar el aporte *epistemológico de los oprimidos, y entender desde ahí sus condiciones de opresión. "El privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas*

sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado". (Santos, 2009:81) El discurso moderno ha sido enseñado desde un saber – poder que reproduce la escuela violentamente. No hay espacio aquí para formas distintas de saber - hacer, los oprimidos del mundo, son víctimas de un conocimiento dominante que se ha vuelto hegemónico al ser concebido como único y homogeneizador.

c) Crisis de la Escuela.

Si entendemos que la educación no es responsabilidad sólo de la escuela, sino que de la sociedad en su conjunto, entendemos entonces, que el asunto es socioeducativo y por ende si la escuela está en crisis, esta crisis es reflejo de lo que ocurre en el contexto social, económico, político, cultural en donde está la escuela.

A continuación se presentan varios pedagogos críticos (Tanto del Norte como del Sur), los cuales tendrán por misión aclarar por qué la crisis en la escuela, y cómo

ésta, necesita urgente de nuevas herramientas para su resignificación y “sanación”¹⁰.

Así el arte desde su construcción hermenéutica – crítica podrá ser un instrumento de emancipación pedagógica para multiformas de construcciones individuales y colectivas. El arte y su poder de transformación cultural es un asunto a tomar en cuenta.

- Para Henry Giroux uno de los rasgos característicos de la crisis de la escuela es no leer las “Necesidades Educativas Especiales”¹¹ de cada individuo y comunidad. *“La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos”*.¹²(Giroux, 2011: 66) Volver a conversar la vida que queremos desde la escuela, es un ejercicio de enorme impacto político.

¹⁰ Existe una suerte de “enfermedad” en la escuela que se ha encubado a partir de prácticas bancarias de invisibilización del sujeto y su historia, desarrollando una suerte de cultura escolar de la desesperanza. La vuelta a la esperanza para necesariamente por la vuelta del sujeto a la escuela.

¹¹ Apelamos a una nueva significación del término, más integrador y menos vigilante de la norma, lo normal.

¹² Artículo extraído del libro dirigido por: Torres Alberto y Moacir Gadotti (2011) Sociedad, cultura y educación: Henry Giroux y Peter Mc Laren. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- La crisis de la escuela es graficada por Peter Mc. Laren *“Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables”*. (Mc Laren, 1984: 205) El autor trata de romper con el discurso dicotómico que entiende que si en la escuela pasa A, no le pasa B. Mc Laren entiende la escuela como un lugar de encuentro y dialogo, espacio dinámico de construcción de saberes que desde los intereses del conocimiento que están en juego no es algo que este dado.
- Para Michael Apple si bien las políticas públicas en materia educativa lideradas por neoliberales y neoconservadores apuntan a instrumentalizar a la escuela y a sus actores, no es menos cierto, que algo está pasando desde lo

público, privado y libertario en la búsqueda de propuestas participativas y situadas. *“Las políticas de la “Administración Popular” en Porto Alegre han sido explícitamente diseñadas para cambiar radicalmente tanto a las escuelas municipales como a las relaciones entre las comunidades, el Estado y la educación. Este conjunto de políticas, y los correspondientes procesos de implementación que las acompañan, son parte constitutiva de un claro y explícito proyecto destinado a construir no sólo una mejor escuela para los excluidos y para los profesores que trabajan intensamente en ella, sino también un proyecto más amplio de democracia”.* (Apple, 2001: 9 – 10) Se agradecen las transformaciones que desde el estado y las pedagogías críticas buscan dar coherencias a esta malograda educación escolar. Construir una educación situada con herramientas de análisis ad hoc ayuda y se agradece por parte de las comunidades.

Desde nuestra América Latina son otros los matices que describen y complementan los argumentos de esta escuela en crisis.

- Marco Raúl Mejías destaca los esfuerzos por construir autonomía cognitiva por parte de nuestros educadores populares. *“En las experiencias*

latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua (...) Algunos de sus fundamentos serían: Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social. Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantea una pedagogía basada en el trabajo. La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta Educativa. Por ello, afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”. (Mejías, 2011: 21)

Desde acá es factible crear proyectos alternativos al hegemónico, no podemos seguir hablando de inclusión, multiculturalidad, diversidad si no hacemos nada para transformar los sentidos de estas propuestas.

- Domingo Bazán nos propone potenciar el contexto escolar desde nuestra labor como docentes hermeneutas y críticos *“En este contexto, los educadores debiéramos continuar guiando nuestras acciones profesionales desde una concepción crítica y hermenéutica del mundo, dando forma concreta al derecho humano a la educación para todos, desde una pedagogía capaz de comprender la naturaleza de sus acciones, capaz de entrañar las contradicciones de la historia humana, para situarnos desde y en el contexto*

educativo y coexistencial de sus alumnos y, por ende, para aportar a transformar (lo) y transformar (se)". (Bazán, 2013: 106 – 107) Sigue siendo una posibilidad optar por construcciones más respetuosas del quehacer escolar, más aun, cuando las propuestas hasta ahora desarrolladas para “transformar” a la escuela y sus prácticas no han sido capaz de generar un cambio en la construcción de significados que allí se edifican.

- Para Paulo Freire la escuela moderna puede y debe ser re inventada en función de las necesidades de la población que asiste a ella. *“Pienso que antes que nada debemos saber qué clase de educación es la que la gente necesita realmente. Muchas veces discutimos acerca del contenido de la educación para las personas sin tener en cuenta sus verdaderas necesidades” (Freire, 1986: 44)* La forma clásica de ordenar los saberes, pensados desde arriba hacia abajo, no generan constructos de coherencia epistemológica a la hora de desarrollar procesos de aprendizajes significativos. Esta imposición es la que no hace sentido a un grueso del estudiantado y seguramente responde a un pensar distinto que no contempla en su construcción una articulación permanente y situada de racionalidad instrumental con racionalidad valórica.

Después de este análisis, podemos establecer que si bien, hay investigaciones sobre el aporte realizado por Freire al arte y la cultura, estas investigaciones trabajan estos temas de forma segmentada, no desarrollando un análisis integrado de ambos aspectos, por ende, destacamos la importancia de la presente investigación al producir una sistematización vinculante de ambos aspectos, en la idea, de valorar el impacto político – educativo de la misma. Sentimos la necesidad de tomar estos elementos y hacer un ejercicio epistemológico, que desde las pedagogías críticas valoren la propuesta educativa Freiriana, como una praxis para la libertad y la transformación cultural, donde el arte se convierte en una herramienta de resignificación de nuestras prácticas educativas tendiente a una construcción cultural amorosa¹³.

En síntesis, a partir del análisis de todos estos antecedentes podemos develar la precariedad de argumentos para repensar la escuela y lo artístico-cultural en y desde ella.

¹³ Concebimos el discurso y la praxis de lo amoroso, desde lo planteado por Humberto Maturana, es decir, aquella construcción social que se realiza desde el “respeto al otro como un legítimo otro a partir de la convivencia”.

1.2 Problema de Investigación:

Siendo la obra pedagógica de Paulo Freire destacada a nivel internacional por su impacto en los procesos educativos de emancipación del ser humano, resulta significativo investigar sobre aspectos poco explorados y para nada sistematizados en su obra.

Así llegamos, a que se carece hoy en día, de una sistematización rigurosa sobre el pensamiento freiriano, en lo que respecta, al arte y la cultura.

1.3 Preguntas de Investigación:

¿Qué información relevante desde lo pedagógico - educativo surge de la sistematización del pensamiento freireano al analizar su textualidad sobre el arte y la cultura?

¿Desde qué propuesta paradigmática - epistemológica se construye el pensamiento de Paulo Freire referido al arte y la cultura?

¿Cómo aporta a lo educativo - pedagógico la dimensión artística - cultural del pensamiento freireano?

¿Qué importancia pedagógica tienen ciertos conceptos, que pueden ser significados como claves, y que emergen de éste proceso de sistematización, y cómo ellos, aportan al discurso de las pedagogías críticas del sur?

1.4 Objetivos:

Objetivos General: Sistematizar la dimensión artística y cultural presentes en el pensamiento Freireano.

Objetivos Específicos;

Objetivo Específico (1): Develar desde que propuesta paradigmática y epistemológica se realiza esta significación y valoración del arte y la cultura en Paulo Freire.

Objetivo Específico (2): Identificar los sentidos pedagógicos y educativos de estas dimensiones.

Objetivo Específico (3): Descubrir la importancia pedagógica de aquellos conceptos claves que emergen del proceso de sistematización de Arte y Cultura, y cómo ellos aportan a la construcción de las pedagogías críticas del sur.

1.5 Justificación:

La presente investigación se enmarca en un coloquio, a desarrollarse el mes de agosto del año 2013 en el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, consta de una jornada que se dividirá en un espacio de exposición en el que participarán invitados nacionales e internacionales, y otro espacio dedicado a mesas de trabajo, con el fin de fomentar el debate, las redes de colaboración y la generación de conocimiento.

Con motivo de recordar los 40 años del golpe de estado cívico – militar el Museo de la Solidaridad Salvador Allende organizó éste coloquio con el objetivo de

convocar a agentes del mundo de la educación formal, no formal y popular, así como a los que desarrollan la acción cultural, a compartir una instancia de diálogo y trabajo en torno al legado y la influencia actual de las propuestas de Paulo Freire y Mario Pedrosa, en el ámbito de la educación artística y la acción cultural.

En este contexto, me ha correspondido sistematizar el pensamiento con respecto al arte y la cultura que desarrolla el destacado pedagogo crítico del sur Paulo Freire.

Sospechamos que por ser el texto freireano construido desde un contexto socioeducativo – dialógico, la significación de arte y cultura que hace Freire puede ser de un enorme impacto ético, político y estético en nuestro quehacer pedagógico. Ello porque, el interés sobre el conocimiento técnico - instrumental pareciera levantarse como única forma de construcción epistemológica posible, desdeñando cualquier otra edificación de conocimiento.

Desde las pedagogías críticas del sur, creemos que se requiere repensar la escuela a partir de construcciones epistemológicas situadas, que respeten las voces y necesidades educativas de cada comunidad y sus protagonistas, intuimos

que el arte es una herramienta pedagógica que construye una cultura crítica, que constantemente dialoga para mejorar la calidad de vida de sus actores.

1.6 Supuesto y/o Hipótesis:

Suponemos que el arte y la cultura están fuertemente vinculados a la educación y pedagogía, como partes de un proceso de vida libertario, en donde, estos elementos construyen desde el discurso freireano un estar siendo desde la reflexión – acción, ejercicio que intenciona la emancipación del sujeto – objeto a sujeto histórico.

Creemos, además, que el texto Freireano representa una filosofía de vida o forma de construcción epistemológica que rescata el contexto, reinventando el currículum oficial, el cual se presenta prescrito, normativo, universal, entre otras características; transformándolo en un currículum socio crítico, situado, problematizado y pertinente.

1.7 Metodología:

La metodología fue elegida en función de los objetivos formulados y la particularidad del tema en cuestión, optándose por trabajar metodológicamente desde una monografía de investigación, que recibe también el nombre de investigación intrateórica (Bisquerra, 2004: s/n)

Desde ahí, la idea es rescatar la “voz” de Paulo Freire presente en sus textos, en términos de permitir sistematizar esta información bibliográfica, problematizando comprensivamente los textos en la lógica de realizar una lectura analítica desde el paradigma pedagógico hermenéutico – crítico.

De esta manera, una monografía nos permitirá fundamentar pedagógicamente, qué hay detrás de la significación que realiza Freire sobre Arte y Cultura, esperando develar desde esta construcción intrateórica, aspectos inéditos de su discurso y praxis educativa.

Nuestra labor investigativa se centró en construir una suerte de cuerpo teórico, desde el cual, pudiéramos visualizar y comprender la propuesta pedagógico - educativa freireana y, por otra parte, que nos permitiera leer las relaciones entre Arte y Cultura que realiza el autor.

Ello porque, entendemos que hay una mirada tradicional de entender como el arte y la cultura se vincula con lo pedagógico – educativo, y que, desde el análisis crítico de los textos de Freire podremos reinventar estos conceptos, situándolos paradigmática y epistemológicamente.

A partir de esto, el trabajo se estructuró en tres fases de recolección y análisis de información:

1. Recopilación de fuentes bibliográficas con el fin de situar la vida y obra de Paulo Freire en un contexto socio – educativo determinado.
2. Recopilación de fuentes bibliográficas con el fin analizar desde qué paradigma cultural y científico, desde qué racionalidad, desde qué interés del conocimiento y desde qué construcción epistemológica está realizando Paulo Freire su propuesta pedagógica – educativa.
3. Recopilación de fuentes bibliográficas con el fin de develar que hay detrás de lo artístico y cultural en la propuesta freireana y como estos elementos se relacionan entre sí.

A partir de estas fuentes se llevó a cabo un trabajo investigativo que contempló las siguientes etapas:

1. Presentación contextualizada de Paulo Freire.
2. Diseño de Ejes Temáticos – Reflexivos desde el Pensamiento Freireano, los cuales tienen por objeto la edificación de un cuerpo teórico tendiente a situar paradigmática y epistemológicamente la propuesta pedagógica – educativa de Paulo Freire.
3. Rescate de las nociones y argumentos principales aportados por cada uno de los autores en los textos del corpus teórico, en virtud de los objetivos de la tesis y de la estructura de la tesis diseñada.
4. Redacción final de la tesis, incluyendo conclusiones y comentarios finales.

De esta forma, la articulación de los elementos de análisis en este proceso investigativo tiene como objetivo principal contextualizar la propuesta educativa freireana y desde ahí analizar cómo es construida la significación sobre Arte y Cultura que hace Freire y las relaciones educativas - pedagógicas que se dan entre estos dos elementos.

CAPÍTULO II:
PRESENTACIÓN DE PAULO FREIRE.

CAPÍTULO II: PRESENTACIÓN DE PAULO FREIRE.

“Se llamaba Paulo Freire.

Nació en Recife el 19 de septiembre de 1921.

Se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación.

Tuvo cinco hijos.

Sufrió prisión y persecución política.

*Sus libros tuvieron el altísimo honor de ser quemados y prohibidos por diversas
dictaduras.*

*Tuvo una idea plena en una época hirviente y hermosa, que contribuyó a
embellecer. Época de actores, que no sólo permitía tener sueños, sino
compartirlos y llevarlos a la práctica.*

Murió sin morir el 2 de mayo de 1997”.¹⁴

(Freire, 2003: 18-19)

¹⁴ Presentación poética del vate Paulo Freire. A este sabio que habla en poesía lo presentan, Orlando Balbo y Augusto Bianco, en las palabras preliminares del texto: “El Grito Manso”

2.1 PAULO NEVES REGLUS FREIRE: “tan a tiempo y tan oportuno”.

Me parece significativo presentar a Paulo Freire, empleando esta frase del cantautor Uruguayo Jorge Drexler. Paulo es un pedagogo de su tiempo, construye textualidad educativa desde los contextos en que vive, desde ahí son profundamente reveladoras sus propuestas, son tan oportunas, tan sanadoras, tan dadoras de sentido, y si a ello sumamos el ejercicio epistemológico de sistematización de su obra, que realiza el pedagogo crítico nacional Rolando Pinto Contreras, resulta pertinente, atractiva e innovadora esta propuesta.

Para Pinto, Freire representa fundamentalmente una propuesta de “educación liberadora y transformadora en construcción., cuyo aporte funda la Pedagogía Crítica en América Latina”. Para que se produzca esta emancipación y transformación de sujeto – objeto en sujeto – histórico es necesaria una relación comunicativa, en donde, surja el elemento artístico del diálogo.

El que la palabra construya e ilumine la realidad socioeducativa, se transforma en una constante en todo el pensamiento freiriano. De esta manera, dice Pinto, podemos “vincular la dimensión educativa en la pedagogía del oprimido, a la

pedagogía de la esperanza y a la pedagogía de la autonomía.” Son estos tres momentos de la pedagogía como praxis de la libertad, los que van a corresponder a un mismo sentido histórico, enunciados eso sí, en momentos y contextos históricamente distintos. Desde ahí, resulta relevante analizar la vida y obra de Freire a partir de esta sistematización edificada por Pinto.

2.1.1 Antecedentes de estos tres momentos (“Momento Cero”)

Si bien una investigación sobre la obra de cualquier autor, necesariamente implica la revisión del contexto vivido por éste, en el caso de Paulo Freire es una exigencia para comenzar un acercamiento a su obra, tratar de reconstruir su vida, implica entender que *“Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida, no piensa ideas, piensa la existencia”*.¹⁵ De ahí, la importancia de revisar el contexto previo a estos tres momentos que distingue Rolando Pinto, para entender cómo se va fundando desde determinados contextos la textualidad de crítica y transformación que propone Paulo Freire.

¹⁵ Freire, 2009. “Pedagogía del Oprimido”. Prologo de Ernani María Fiori. En tercera edición. Primera edición 1970.

En esta etapa precursora nos cuenta la madre de Paulo lo ocurrido el día de su nacimiento, ella escribe en un “libro de bebé” que realiza para él lo siguiente:

“Paulo nació un lunes de tristeza y aflicciones, pues su papá estaba muy mal, sin esperanzas de restablecerse, Paulito casi sería huérfano, al nacer, sin embargo, el buen Jesús lo liberó de esa desdicha, le dio de regalo la restitución de la salud de su papá” (Gadotti, 2001: 13), luego el mismo Freire señala sobre el día de su nacimiento: *“Nací el 19 de septiembre de 1921, en Recife, barrio de la casa amárela. Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, Oficial de la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edeltruis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre (...). Con ellos aprendí ese diálogo que he procurado continuar con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto a mi padre por las creencias de mi madre me enseñó, desde la infancia, a respetar las opiniones de los demás”.* (Reyes, 1995: 6) A partir de este relato entendemos la importancia de aprender desde la experiencia, lo significativo que resulta el conocer desde los afectos.

La crisis económica del 29 obligó a la familia de Freire a trasladarse a Jaboatão un pueblo que se localiza a 18 km. de Recife, donde parecía menos difícil, según

él mismo señala, sobrevivir a la crisis económica, con respecto a su llegada a esta localidad, él expresa lo siguiente: *“En Jaboatão perdí a mi padre. En Jaboatão experimenté lo que es el hambre y comprendí lo que es el hambre de los demás.”* (Reyes, 1995: 6) Pero también, en Jaboatão aprendió y experimentó el gozo de la vida, aprendió a hablar en los círculos de amigos, a jugar fútbol, a nadar en el río y a valorar el amor de las mujeres.

Así Jaboatão fue un contexto de aprendizaje, de aprietos pero también de alegrías, proceso que vive intensamente Freire, experimentando el equilibrio en su vida a partir de construcción austera y disciplinada en la esperanza. *“En Jaboatão, niño aun, me convertí en hombre gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación.”* (Reyes, 1995: 6). En Jaboatão teniendo diez años, reflexiona sobre las injusticias que había en el mundo. Y, aunque era un niño, empezó a preguntarse qué podía hacer para ayudar a los seres humanos para superar estas carencias.

Fue en esta ciudad, que Freire terminó la primaria, *“hice la escuela primaria justo en el periodo más duro del hambre. No es el hambre intensa, pero es un hambre suficiente como para interrumpir el aprendizaje. Cuando terminé mi examen de*

admisión, era alto, grande anguloso, feo. Tenía ese tamaño y pesaba 47 libras. Usaba pantalones cortos porque mi madre no podía permitirse el lujo de comprar pantalones. Conseguí hacer, dios sabe cómo, el primer año de secundaria a los 16 años. Edad en que los demás compañeros de generación, cuyos padres tenían dinero, ya estaban entrando a la universidad.” (Gadotti, 2001: 16)

Realizó el primer año de enseñanza secundaria en un colegio privado, en Recife, ya que en Jaboatão sólo había escuelas primarias. Pero su madre no podía darse el lujo de seguir pagando la mensualidad, así que buscó una escuela secundaria que lo recibiera con una beca de estudio. Encontró el colegio Oswaldo Cruz, donde fue más tarde profesor de ese establecimiento. Dueño de ese colegio era Aluízio Araujo, él y su esposa Génova, son valorados enormemente por Freire, él se refiere a ellos con estas palabras: *“En 1979, después de casi 16 años de exilio, los dos Aluízio y Génova estaban en el aeropuerto de Recife, esperando por nosotros. A nuestro regreso a Ginebra él murió. Y yo no tengo ninguna duda en decir aquí, que sin ellos, posiblemente esta entrevista no se estaría realizando. Ellos crearon las condiciones para mi desarrollo.” (Gadotti, 2001: 17)*

Después de completar siete años de estudios secundarios, Paulo ingresa a la Facultad de Derecho de Recife, tenía 22 años y elige esta opción, ya que en esa época no había formación superior de educadores y era lo que se ofrecía dentro del área de las ciencias humanas.

Antes de terminar sus estudios universitarios, en 1944, se casó con Elza María Costa Oliveira, maestra de primaria, con quien tuvo cinco hijos: María Magdalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquín y Lutgardes. *“Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años con Elza Maia Costa Olivera de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continuó el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió.”* (Banderas, 1981: 19) Es justamente en ese momento, antes de terminar sus estudios de abogacía, que se convierte en profesor de lengua portuguesa en la escuela Oswaldo Cruz. *“Fue precisamente a raíz de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación. Estudiaba más la educación, la filosofía y la sociología de la educación que el derecho, disciplina en la cual apenas si era un estudiante mediocre.”* (Banderas, 1981: 19) Ello se vio reflejado al licenciarse en derecho en la

Universidad, que hoy se denomina Federal de Pernambuco, cuenta Freire que trató de trabajar con dos colegas, pero abandonó el derecho después de la primera causa sintiéndose muy contento de no serlo en adelante.

2.1.2 Primer Momento: Pedagogía del Oprimido.

Señala Rolando Pinto que La Pedagogía del Oprimido, *“es elaborada en un momento de optimización teórica, un momento en que era posible pensar que a través de los procesos de democratización en América Latina se podía generar una pedagogía distinta a la pedagogía bancaria, a través de procesos transformativos del Estado.”* (Pinto, 2008: 176) Eran tiempos de reforma socioeconómica, en donde se hablaba del rol del Estado Bienestar, un Estado reformista; en consecuencia, se percibía la posibilidad que la educación pudiera cumplir una función emancipadora.

La textualidad de Paulo Freire surge en un contexto concreto latinoamericano en la década de los años 60, de profundas transformaciones culturales, destacando, el desarrollo de las ciencias sociales y el impacto del concilio Vaticano II. *“En el mundo católico surge la teología de la liberación y más tarde con la segunda*

conferencia del episcopado latinoamericano celebrada en Medellín, la recepción del concilio transformó radicalmente a la iglesia católica en el continente. Fue la hora de la emancipación social.” (Larraín, 2005: 112) Se pensaba que estos procesos de reforma que se hacían en el sistema socioeconómico, político y religioso, cultural en general, irían creando espacios de democratización.

Fiel a esta idea Paulo Freire, inmediatamente después de su primera experiencia como docente, asume cargos importantes en lo educativo, creyendo en estos espacios de transformación. Fue director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social de Industria), entre 1947 a 1954 y fue superintendente del mismo organismo desde 1954 a 1957, órgano recién creado por la Confederación Nacional de la Industria. En este espacio Freire tiene contacto con lo que es la educación de adultos, sintiendo la necesidad de “alfabetizar” a los trabajadores. Aunque trabaja en un organismo de servicio social de tipo asistencial, valora Freire el diálogo que reanuda con el pueblo. Desde estas experiencias construye lo que más tarde (1961), se conocería como el Método de alfabetización de adultos o método psicosocial. *“La educación, mejor la pedagogía, libera no solo alfabetizando a los pobres, no se queda como un método eficiente, al contrario se vuelve conscientizadora para poder leer*

críticamente la sociedad y poder vivir la educación como práctica de la libertad.”
(Larraín, 2005: 113) La pedagogía y sus pedagogos tienen un deber ético, político y estético con la educación de sus pueblos, con sus oprimidos. Liberar o esclavizar, los constructos de sentidos son distintos.

En julio de 1958 en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos en Río de Janeiro, siendo Freire relator de la comisión regional de Pernambuco, presenta el informe titulado: “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos”. En este informe, Paulo fortalece estas ideas y propone que *“la educación de adultos de las zonas de los mocambos, existentes en el estado de Pernambuco, debería fundamentar una conciencia de la realidad de lo cotidiano vivido por los alfabetizados para jamás reducirse a un simple conocimiento de las letras, las palabras y las frases.”* (Gadotti, 2001: 19) Sigue siendo un ejercicio epistemológico – educativo de enorme impacto en el educando aprender a leer el mundo desde nuestros mundos.

De esta manera, Rolando Pinto señala que la pedagogía del oprimido se convierte en una pedagogía de lo posible en condiciones de un desarrollo democrático. Así, Freire junto a otros educadores y personas interesadas en la educación, fundó en

los años cincuenta, el Instituto Capibaribe, el cual estaba dirigido por Raquel Castro. Esta es una Institución de enseñanza privada, que destaca hoy en Recife por su calidad educativa y formación científica, centrada en principios éticos y morales para el desarrollo de una conciencia democrática.

Observamos en esta etapa que Freire, escribe *Pedagogía del Oprimido* dotado de un optimismo revolucionario. Era la confianza epocal, era el texto que se edificaba en el contexto vivido conscientemente por Freire y que representaba a la mayoría de los jóvenes de los años 60 en Latinoamérica. *“Vivíamos en América Latina momentos de optimización, por eso Freire llega a plantear en la Pedagogía del Oprimido una de nuestras primeras ilusiones: pensar que cuando el hombre desarrollaba el nivel de su conciencia crítica, este hombre se convertía en un actor transformador y que ninguna acción, por represiva y fuerte que fuese, lo retrotraía en su conciencia o lo hacía retroceder en su condición de sujeto. La ilusión la expresábamos en la visión de conciencia crítica como situación humana irreversible, lo que significaba fijarla como un punto de no retorno en el proceso o en el movimiento de su construcción histórica.” (Pinto, 2008: 176)*

En su texto *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire señala que hay una necesidad que se impone: la persona debe ser más persona y para ello, debe superar su situación de opresión. Ello implica, reconocer la crítica para transformar (nos), reflexión en la acción que crea necesariamente una nueva situación, donde el ser puede desarrollarse con los otros en el mundo. En este proceso el oprimido se libera de un contexto deshumanizante y también, libera al opresor de este contexto deshumanizante. *“¿Quién mejor que los oprimidos están preparados para comprender el terrible significado de una sociedad opresora? ¿Quién sufre los efectos de la opresión con mayor intensidad que los oprimidos? ¿Quién con más claridad que ellos pueden asumir la necesidad de la liberación? Los oprimidos no tendrán su liberación por casualidad, sino por su propia práctica y ésta solamente es posible si existe la conciencia de luchar por conseguir esta nueva situación.”* (Freire, 1980: 57)

Pero ¿qué es lo que sucedió? Pregunta el mismo, Rolando Pinto, qué pasa cuando se extirpan los procesos democráticos, cuando los procesos de transformación cultural no prosperan en la profundización de una praxis democratizadora. Aparecen entonces, fuerzas que intentan frenar los movimientos populares y las demandas a sus necesidades, estas fuerzas prueban que es

posible detener la conciencia crítica. Este proceso culminará con dictaduras cívico – militares en gran parte de América Latina. *“El golpe de Estado no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de setenta días.”*¹⁶

En 1964 los militares dan un Golpe de Estado en Brasil que paraliza las políticas de alfabetización en el país y lleva a la cárcel a Paulo Freire, acusado de "subversivo internacional", "traidor de Cristo y del pueblo brasileño." Se le acusa además, ya que, la "Campaña Nacional de Alfabetización concientizaba inmensas masas populares" lo que incomodó a las élites conservadoras brasileñas. El Programa Nacional de Alfabetización fue visualizado por las clases dominantes como una amenaza, a raíz, de que nuevos electores provenientes de sectores populares desde su proceso de alfabetización, serían desafiados a percibir las injusticias que los oprimían y la necesidad de luchar por los cambios. Entonces, es cuando aparece esta contra revolucionaria que atemoriza y paraliza los procesos de transformación social *“Cuando los sujetos sociales pierden su capacidad de diálogo y de unidad en la red organizacional de acción de cambio, el hombre tiene miedo y el miedo paraliza el movimiento de construcción de la*

¹⁶ INODEP. (1973). "El mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la liberación". Madrid - España.

conciencia crítica.” (Pinto, 2008: 177). Es a partir de este proceso empírico, de comprobación histórica que la conciencia crítica puede ser silenciada y fragmentada, que Paulo Freire reinventa su propuesta pedagógica.

Antes de ser exiliado, en Brasil publica su primer libro, en el año 1965, “La Educación como Práctica de la Libertad. Sobre los primeros años de exilio, Freire nos cuenta, *“yo tuve una primera experiencia de exilio en Bolivia, en la Paz, donde sufrí el mal de la altura. No me gustaría experimentarlo nuevamente, no solamente el exilio, pero la altura tampoco. Pasé un mes en La Paz, pero quince días después que yo llegué hubo un golpe de Estado. Eso era una zafra de golpes y yo percibía que además de la altura estaba el golpe. Yo no podía quedar en Bolivia y escribí a unos amigos brasileños que estaban en Santiago”*¹⁷

Desde que comienza el golpe de estado en Brasil contra el presidente João Goulart (1964) y el que afecta a nuestro país, contra el Presidente Salvador Allende (1973), muchos brasileños llegan como refugiados políticos y en busca de espacios de mayor libertad. Entre ellos, llega Paulo Freire con su familia. *“La educación – no sólo la chilena – fue enriquecida por su crítica de la educación y*

¹⁷ Freire, 1991. “Palabra de Paulo Freire”. En el Canelo, Santiago, año VI, Nº 30. diciembre. p.36

de la escuela tradicional. La reforma agraria y los programas de Adultos (alfabetización), contaron con la cooperación de este educador brasileño; el método psicosocial fue adoptado oficialmente por el gobierno chileno” (Gadotti, 2001: 163)

Paulo publica en 1968 una de sus obras más trascendentales “Pedagogía del Oprimido”. Freire, considera su obra como una radicalización de su pensamiento, principalmente por dos elementos, el primero es el distanciamiento de su país y de los grupos dominantes, la distancia crítica de su práctica en Brasil y en segundo lugar, su quehacer en Chile lo radicalizó por vivir experiencias en una sociedad altamente politizada. Vivió en nuestro país desde noviembre de 1964 hasta abril de 1969, trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario y del Ministerio de Educación, fue consultor de la UNESCO junto al Instituto de Capacitación de Investigación de Reforma Agraria.

Después de dejar nuestro país se traslada a Cambridge, luego a Massachusetts, trabaja en docencia en la Universidad de Harvard. Enseguida se traslada a Ginebra, siendo ahí Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias. Trabajando para este consejo, “peregrinó”, como le

gustaba decir, por África, Asia, Oceanía y América. Conocidos son sus trabajos en aquellos países que habían conquistado su independencia del colonialismo europeo, ayudando a sistematizar las políticas públicas en materia educativa. Destacan sus apoyos en Cabo Verde, Angola y especialmente en Guinea – Bissau, de su primer contacto con África nos relata, lo que él considera fue un encuentro amoroso: *“con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente”* (Freire, 1984: 9) Freire vive intensamente este proceso de emancipación transformativa, con la riqueza y emotividad de un intelectual sensible a la diversidad histórica y espacial, presentes en estos procesos socio -culturales.

Destaca también en este periodo de exilio, los aportes y reflexiones desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra, en lo que respecta a formación profesional docente.

En un encuentro con Frei Betto, extraída del texto “Esa Escuela Llamada Vida”, Paulo se refiere al gran aprendizaje que desarrollo a partir de su exilio: *“Para mí,*

el exilio fue profundamente pedagógico. Cuando, exiliado, tomé distancia de Brasil, comencé a comprenderme y a comprenderlo mejor.(...) Esto significa que, además de la relación afectiva – casi amorosa – uno tiene que intentar, como exiliado, una inserción política, haciendo algo en lo que uno crea, haciendo algo a través de lo que uno se sienta ofreciendo una contribución por mínima que sea, a algún otro pueblo. (...) La tolerancia que comencé a aprender muy bien, en el momento en que descubrí que, como las culturas son diferentes, no puedo simplemente decir que ésta es peor que aquella. Sin embargo, puedo y debo reconocer en las culturas sus aspectos negativos, que pueden y deben ser superados.” (Gadotti, 2001: 138)

La propuesta de Freireana abiertamente es una crítica ideológica al sistema capitalista, y a partir de esta denuncia, propone las bases para una educación al servicio de la emancipación del ser humano. Paulo, reflexiona desde su acción, logrando develar que el proyecto de concienciación - como praxis revolucionaria - choca con una estructura económica, política y social que impone una cultura del terror y del egoísmo, la cual se impone no sólo en Brasil, sino que también en gran parte de América Latina. Esta imposición en tiempos de dictadura aniquila la

palabra y el diálogo, como posibilidad real de transformación y desarrollo individual y colectivo.

2.1.3 Segundo Momento: Pedagogía del la Esperanza.

Freire comprueba en los hechos y después de vivir intensa y dolorosamente los procesos golpistas en América Latina, que la conciencia crítica puede ser silenciada y fragmentada, ello hace que Paulo resignifique su propuesta pedagógica - educativa.

Es a partir de este momento histórico “triste y amargo” que germina la “Pedagogía de la Esperanza”. Según Rolando Pinto en este segundo momento, Paulo transforma ese optimismo revolucionario, y ahora su propuesta la realizará desde *“un realismo praxiológico, entonces ya no va a inspirarse en la fenomenología, sino que va a mirar a la teoría central del materialismo dialéctico.”* (Pinto, 2008: 177) En este texto Freire valora la dialéctica como una herramienta que da cuenta de una historia que es dinámica y no “estática”. Es redescubrir en el materialismo dialéctico la posibilidad metodológica de construir teoría social, educativa y curricular. *“Freire no es un autor en quien se pueda buscar ideas hechas,*

respuestas rápidas para nuestros problemas, como las recetas de cocina. Él es un autor opuesto a las respuestas rápidas y bien ordenadas. Su pensamiento es dialéctico, y como tal, atento a la realidad, que es dinámica, imprevisible, marcada de contradicciones.” (Gadotti, 2001: 67).

Si realizamos un análisis de contexto, Paulo desarrolla la Pedagogía de la Esperanza, en un proceso de transición a la democracia, en ese instante era necesario reconstruir el movimiento democrático popular. Si bien no es la mejor de las democracias, Freire propone para su reconstrucción, *“retejer las redes sociales que permitan reconfigurar las situaciones de fuerza de los sectores oprimidos, por lo tanto, la esperanza no es una meta de inactividad, sino que es un espacio social a conquistar. La esperanza es posible en la medida que el sujeto se sienta nuevamente capaz de retejer el movimiento social, de expresar de nuevo su palabra colectiva.” (Pinto, 2008: 178).*

Es en este periodo cuando Paulo retorna a Brasil después de dieciséis años (1964 – 1980). En este periodo, él se propone reaprender Brasil, viaja por toda la nación, da conferencias, publica libros, y dialoga con el mundo. Se incorpora a la Universidad Católica de Sao Paulo y a la de Campiñas. Pero su vida académica

será interrumpida por 2 acontecimientos importantes, uno de carácter familiar y el otro de carácter político.

El primero en octubre de 1986, la muerte de Elza María Costa de Oliveira. (1916-1986) *“La compañera de 42 años de amor, de lucha, de presencia, de cariño, se fue.”* (Gadotti, 2001: 182) Mere Abramowicz, profesora y amiga de Freire, relata lo que ella calificó como una lección del maestro Paulo Freire, de cómo vivir la pérdida y poblarla de amor. Paulo manifiesta: *“que terrible la experiencia del vacío. Siento una presencia tan pequeña del mañana... un pedacito solamente del mañana... Cómo necesito y no sé la saudade.”* (Gadotti, 2001: 182)

Podemos entender, que Freire queda muy desalentado después de la muerte de Elza, pero opta por la vida, casándose nuevamente, el 27 de marzo de 1988 en Recife, con Ana María Araujo, amiga de la infancia, se conocían desde 1937, ella tenía 4 años y él pronto a cumplir los 18. Ella era hija de Aluizio Pessoa de Araujo, dueño del Colegio Oswaldo Cruz, donde estudio y ejerció la docencia Paulo. Ambos viudos, sintieron que al cariño de amigos se sumaba la pasión y el amor.

La misma Nita, relata el segundo acontecimiento: *“Conmigo pudo iniciar una nueva etapa en su vida, incluso aceptando nuevos desafíos como hombre público.”*(Gadotti, 2001: 30) Ello lleva a Freire a aceptar el 1 de enero de 1989 el cargo de Secretario de Educación Municipal de Sao Paulo, ya que, el Partido de los Trabajadores (PT), llega al poder con la elección de Luiza Erundina de Souza alcaldesa de este municipio. *“Desde ahí él desarrolla una experiencia inédita, dentro de lo que era su propia propuesta pedagógica. Tratar de meterse en la escuela, y comenzar a mirar la escuela no como un espacio acabado, sino como un espacio a conquistar. Y a conquistar por los propios actores que comienzan su interacción educativa dentro de la perspectiva de apertura social.”* (Pinto, 2008: 178) Paulo entiende que hay que desarrollar una pedagogía en y para la democracia, una pedagogía participativa desarrolla esperanzas, la esperanza se deconstruye, no está dada, y la escuela puede ser ese espacio concreto para desarrollarla.

Encontramos nuevamente el pensamiento Freireano fuertemente vinculado a la Teología de la liberación, la idea de “Esperanza”, es trabajada fuertemente por los teólogos del Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI). Para estos teólogos del DEI: (1983-1984) *“La esperanza no es una utopía, la esperanza es*

una acción organizada. Es una posibilidad popular. Así, la democracia se convierte en la posibilidad de que se concrete históricamente en la medida que se genere un actor social que reclame sus derechos y el respeto a sus derechos; que comience a organizarse para defender sus derechos. Es decir, la democracia se convierte en una esperanza de vida en la medida que se permite que los sujetos populares participen de su construcción social y política en la sociedad.” (Pinto, 2008: 178)

Democratizar la escuela, implica para Paulo Freire asumir amorosamente un ejercicio de otredad al interior de ella, una escuela que es también en y para la diversidad, esta escuela se abre a la multiculturalidad, generando desde distintos espacios al interior de ella relaciones que apuntan a su democratización, se requiere para ello, generar un currículum socio - crítico, situado, comprensivo, que no se queda solamente en la mera transmisión de conocimientos, muchas veces descontextualizados, sino que construye un espacio de saberes socialmente validados y valorados por sus actores, ya que ellos participativamente construyen los saberes que conducen hacia una democracia responsable y respetuosa de las diferencias.

Freire se da cuenta que esta praxis y discurso no pueden nacer sin una condición previa. Su experiencia como Secretario de Educación demuestra que el “Democratizamos la Escuela” va a depender, como lo señala Rolando Pinto, del *“rol protagónico que debe jugar en ese proyecto esperanzador el educador. Lo dramático es que ese rol fundamental en esta nueva emergencia, la tiene que cumplir un educador que tiene miedo y que no se ha construido como sujeto transformador, sino que se ha constituido en función de la cultura dominante, como un funcionario del status quo.”*(Pinto, 2008: 179)

Entonces surge en Freire otra pregunta relevante: ¿cómo hacer para que el profesor se transforme en un pedagogo de la autonomía? o ¿cómo se van a producir estos procesos de transformación en la escuela, si el profesional experto en materia educativa, no ha desarrollado su propio proceso de emancipación, de liberación, de transformación personal?

La respuesta a esta interrogante la comienza a desarrollar justamente en el año 1994 cuando deja la Secretaría de Educación y se dedica fundamentalmente a la formación y perfeccionamiento del profesorado, en la Universidad Católica de Sao Paulo *“Lo que Freire comienza a plantearse es que la esperanza como acción,*

pasa porque el propio sujeto llamado educador se asuma como sujeto en acción”

(Pinto, 2008: 179)

2.1.4 Tercer Momento: Pedagogía de la Autonomía.

La Pedagogía de la Autonomía surge frente a una necesidad real centrada en el educador, porque por mucho que muten las condiciones políticas, sociales y económicas, culturales en general, si no hay un actor que sea capaz de articular el cambio de paradigma y epistemológico, no es posible desarrollar este anhelado cambio.

En este contexto de transformación socioeducativa, es apropiado que el educador asuma consciente su rol frente al proceso de construcción de conocimiento, entendemos que este proceso no es neutral y responde desde Habermas, a determinados intereses sobre el conocer. Por lo tanto, como lo señala Pinto, *“el educador funcionario debe reconstruirse como el pedagogo de la autonomía”*.

El aporte a la teoría pedagógico – educativa que realiza Freire, sobre todo en esta obra, está en el descubrimiento de lo que Habermas denomina la construcción del

sujeto social. Esta construcción, tiene una doble dimensión: *“Por un lado, el imperativo, sistémico social o imperativo, categórico institucional que norma al educador como un funcionario de la cultura oficial; por otro lado, la propia capacidad creativa del educador, para entender su rol de articulador de la cultura y que tiene que ver mucho más con su práctica pedagógica”* (Pinto, 2008: 179)

El educador se transforma en mero espectador, en funcionario, si no asume un rol creador, actor que se atreve y decide, seleccionando en función de objetivos, contenidos, y actividades que apunten a una tensión cognitiva, a una problematización epistemológica, a la crítica para la transformación del mundo del educando. Paulo asume que ello se logra cuando este profesional de la educación se construye en el dialogo, en la acción comunicativa. *“En momentos de envilecimiento y desvalorización del trabajo del profesor en todos los niveles, la pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos para la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana. Más allá de la reducción al aspecto estrictamente pedagógico y marcado por la naturaleza política de su pensamiento, Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante en relación con todas las prácticas de deshumanización. Para eso, el saber – hacer de la autorreflexión crítica y el saber*

- ser de la sabiduría ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización.” (Freire, 2009: 13)

Rolando Pinto destaca en esta nueva propuesta teórica de Paulo Freire, la resignificación desde el contexto latinoamericano que hace de Gramsci, *“esta reside en el concepto del intelectual orgánico, aquel intelectual que es capaz de construir una hegemonía desde una postura de clase y, por lo tanto, no es él el que la construye, sino que interactuando con los sujetos de su clase, va co - construyendo de a poco el pensar colectivo.” (Pinto, 2008: 180)*

Esta idea la comienza a valorar cuando regresa a Brasil, al darse cuenta del rol de articulador de la hegemonía que puede cumplir un partido político. *“Políticamente, Freire colabora en la comisión de educación del Partido de los trabajadores (un partido socialista – democrático al cual Freire se afilió desde 1979, cuando aún estaba en Ginebra). Aceptó el cargo honorario de presidente de la Universidad de los Trabajadores de São Paulo – una institución financiada por el Partido de los Trabajadores y preocupada por el sindicalismo y la educación política”. (Gadotti, 2001: 121)*

De esta idea se desprende que Paulo lee a Gramsci, pero sobre todo lo escucha, oye al Gramsci popular, al de las favelas. Él manifiesta que por esta razón está, por lo menos, dos tardes por semana compartiendo con su gente en las favelas. Freire hasta principio de los 80 no confiaba en la militancia, considerando a los partidos políticos una especie de “cárcel” que apresaba la autonomía del sujeto. Esta idea será transformada a partir de su experiencia en África, entendiendo que los partidos políticos también pueden llegar a ser dinamizadores, articuladores, ganando así fuerza la idea del intelectual orgánico.

Freire se enfrenta al discurso de la modernidad educativa, y entiende que no es sólo una cuestión de discurso, sino de una posibilidad ontológica del ser social y cultural moderno en Brasil y América Latina. La idea entonces es aprovechar el espacio educativo moderno por excelencia, que es la escuela, para construirnos y transformar (nos) conscientes e intencionadamente, desde una acción comunicativa que le da sentido a la acción moderna en Latinoamérica. *“Pues bien, la evolución teórica del pensamiento dialéctico de Paulo Freire se construye entonces en el diálogo entre un educador orgánico y la realidad situada de su pueblo latinoamericano o tercermundista”.* (Pinto, 2008: 181)

Dicen que Freire ha muerto, pero también se dice que es el recuerdo el que nos mantiene vivos y quien más recordado que Paulo Reglus Neves Freire, en el ámbito de la pedagogía crítica del sur. Me sumo a las palabras expresadas en su momento (año 1993), por nuestra pedagoga crítica y premio nacional de educación, Viola Soto Guzmán, *“Al conocer el movimiento emprendido por el Instituto Paulo Freire de Brasil, para señalar a este gran educador para el premio Nobel de la Paz; convencida de que ésta es una gran opción que ayudará a avanzar en la búsqueda y solución de los problemas, provenientes de la creciente polarización de la riqueza y la pobreza en el mundo y en el interior de cada uno de nuestros países, manifiesto mi adhesión a esta postulación. Hago mía la propuesta del Instituto Paulo Freire y me propongo hacer todos los esfuerzos posibles para que nuestras instituciones y maestros de mi país y de América Latina, demuestren la gratitud que sentimos por el profundo mensaje humanista y humanizante de este gran maestro del tercer mundo”*. Las palabras de nuestra Viola Soto grafican la gratitud de un sin número de Pedagogos Críticos del Sur, al ver en Freire un referente de nuestra construcción identitaria como Pedagogos - Críticos – y - del Sur.

CAPÍTULO III:

Ejes Temáticos – Reflexivos desde el Pensamiento

Freireano.

CAPÍTULO III: Ejes Temáticos – Reflexivos desde el Pensamiento Freireano.

“Cambiar es posible desde que tengamos el gusto por el cambio, desde que aprendamos a leer la historia, a leer la realidad, a vivir el momento nuestro y no tengamos o esperemos una comprensión doméstica de la historia.”¹⁸

(Freire, 1991: 29)

3.1 Introducción al análisis: Paulo Freire un pedagogo crítico del sur: “El Arte herramienta pedagógica de transformación cultural”.

En el ámbito de la pedagogía crítica del sur y de la educación popular, el pensamiento educativo – pedagógico de Paulo Freire ha ejercido gran influencia criticando al sistema pedagógico tradicional, de cosmovisión moderna y de lógica positivista. La crítica se centra en los mecanismos de “domesticación” que utiliza este sistema para construir un conocimiento – poder que condiciona al sujeto pudiendo determinar su estar siendo en el mundo, a partir de este diagnóstico

¹⁸ El aprender a leer el mundo implica un re escribir el mundo, en ello hay intereses de domesticación y/o de liberación, de deshumanización y/o humanización. Por ello, la reflexión en la acción, a la cual nos invita Freire, nos hace lectores y escritores amorosos, para una buena vida individual y colectiva.

Freire propone una educación como praxis de la libertad, en la lógica de resignificar la pedagogía tradicional y edificar una pedagogía para el oprimido que libere no sólo al oprimido sino también al opresor, en la idea de transversalizar esta propuesta apuntando al desarrollo de lo humano.

Para que esto acontezca, Freire recrea el rol docente, convirtiendo a los pedagogos en facilitadores del proceso de emancipación y no en meros funcionarios del conocimiento que quiere imponer el Estado sin mayor grado de reflexión. Desde la reflexión en la acción, intencionamos un tipo de conocimiento hermenéutico – crítico que por su naturaleza dialógica nos permite mirarnos y pensar que otra forma de desarrollo es posible. Un endodesarrollo, se edifica desde adentro, valorando la intersubjetividad, las creencias, valoraciones y significados que tienen los individuos y la propia comunidad, construyendo así, un conocimiento fiel a estos intereses. Permittiéndonos el tránsito de sujeto - objeto a sujeto - histórico. Esta epistemología pedagógica del sur nos invita a ser “coautores de la obra de Dios”, como el mismo Freire lo señala. Este “proceso artístico” de “transformación cultural” amerita ser analizado desde lo pedagógico por su enorme impacto ético, político y estético.

Freire nos propone desde ahí, ser con el otro, desde planos creacionales – comunicacionales, así, desde el diálogo valoramos la otredad, la diversidad de discursos que nos permite descubrirnos y desarrollarnos como seres humanos. Freire nos entrega herramientas críticas para que tanto en sujeto como su realidad sean transformadas.

Este proceso pedagógico de vigilancia epistemológica, nos permite transitar desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica. *“La gran tarea educacional que Freire se reserva es la de ayudar a la conciencia transitivo – ingenua de la sociedad brasileña (y de todos los pueblos que se le asemejen) en su paso al estado de transición crítica, único capaz de garantizar la libertad total del pueblo” (Ruíz, 1975: 32)* Evaluamos a partir de este tránsito, el impacto político individual y colectivo que ha tenido históricamente la reproducción de cierto tipo de conocimiento construido desde “metodologías bancarias”, el cual ha sido fiel a salvaguardar aquellos privilegios económicos, políticos, sociales y culturales de los grupos dominantes.

Si bien, estos mecanismos de control han utilizado distintos escenarios a lo largo de la historia para la domesticación. Desde sus orígenes, la escuela ha sido el

principal contexto de concientización y divulgación del pensamiento moderno, convirtiendo a este conocimiento – poder en un instrumento de control y reproducción fiel a los intereses del capitalismo y de la burguesía¹⁹ emergente.

Por todo lo anterior, nos parece pertinente transparentar: ¿Desde dónde Paulo Freire realiza su propuesta educativa?, es decir, desde qué paradigma, desde qué construcción epistemológica, realiza su interpretación y relaciona aspectos del arte y la cultura con lo pedagógico – educativo.

3.2 Paradigmas Culturales & Científicos.

Para dar respuesta a las interrogantes surgidas del análisis anterior, nos parece apropiado indagar sobre la matriz en la cual se desarrolla la propuesta pedagógica – educativa de Paulo Freire, es decir, en qué contexto construye su textualidad pedagógica y cuál es la crítica que él realiza a este contexto.

¹⁹ Interesante resulta analizar el impacto de dos revoluciones que le dan poder a la burguesía, una de carácter económica, la revolución industrial, la otra de carácter político, la revolución francesa. Ambas poseionan a la burguesía como grupo de elite, otorgándole mayor poder económico, político y social. Así este grupo creará a la escuela como un espacio de reproducción fiel a sus intereses de clase. El interés técnico que se privilegiará en la escuela servirá para controlar en función de edificar un determinado estereotipo de sujeto, el normal, propuesto por la burguesía.

Estas preguntas nos llevan a identificar el escenario socioeducativo que describe Freire como lesivo y deshumanizante y a partir de su crítica reflexionar sobre su propuesta de emancipación y humanización.

Creemos que habría una matriz de sentido, más menos compartida, que se edifica desde cierto interés del conocer. Esta cosmovisión, es la moderna, la cual se ha validado desde un paradigma científico positivista, fortaleciendo una racionalidad instrumental y un interés técnico del conocimiento. Esta construcción paradigmática – epistemológica ha impuesto una determinada construcción de realidad. Si bien entendemos sus intereses de conservación no compartimos lo que motiva su sobrevivencia. *“desarrollo que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierra en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia (Freire, 2010: 80 – 81)*

Desde ahí, deducimos que no siempre estas cosmovisiones responden a los intereses y necesidades de la mayoría de los seres humanos, ello porque el conocimiento *“puede provenir/equivaler a aquel modo de producir conocimientos*

que se denomina clásico o dominante, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no clásicos o no dominantes". (Bazán, 2008: 45)

Así, desde las pedagogías críticas en general y desde el pensamiento Freireano en particular, creemos significativo develar el andamiaje que sostiene a esta matriz de desarrollo moderno, la cual es tributaria del positivismo científico.

Ello nos lleva a presentar algunas características del paradigma científico positivista, el cual, se ha puesto en práctica desde tecno - expertos de distintas disciplinas, siendo estos los encargados en difundir sus bondades y elaborar su maquinación.

Características del paradigma positivista²⁰:

- En primer lugar establece que sólo conocemos aquello que nos permite conocer las ciencias, y el único método de conocimiento es el propio de las ciencias naturales.

²⁰ La esencia de estas ideas se extraen del documento "Positivismo". Extraído el 18 de octubre de 2013, desde: <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=8&sqi=2&ved=0CE4QFjAH&url=http%3A%2F%2Fconcurso.cnice.mec.es%2Fcnice2006%2Fmaterial003%2FRecursos%2520Materiales%2FTerminos%2FPositivismo.pdf&ei=Oce7UvP-O8KakQfp5IHgAg&usg=AFQjCNEhQDwk0dy-axmbFumQbaESOPfLQw>

- El método de las ciencias naturales no sólo se aplica al estudio de la naturaleza sino también al estudio de la sociedad.
- En el positivismo no sólo se da la afirmación de la unidad del método científico y de la primacía de dicho método como instrumento cognoscitivo, sino que se exalta la ciencia en cuanto único medio en condiciones de solucionar en el transcurso del tiempo todos los problemas humanos y sociales que hasta entonces habían atormentado a la humanidad.
- Por consiguiente, la época del positivismo se caracteriza por un optimismo general, que surge de la certidumbre en un progreso imparable que avanza hacia condiciones de bienestar generalizado, en una sociedad pacífica y penetrada de solidaridad entre los hombres.
- Se presentan temas fundamentales que proceden de la tradición ilustrada, como es el caso de la tendencia a considerar que los hechos empíricos son la única base del verdadero conocimiento, la fe en la racionalidad científica como solucionadora de los problemas de la humanidad, o incluso la concepción laica de la cultura, entendida como construcción puramente humana, sin ninguna dependencia de teorías y supuestos teológicos.
- Se caracteriza por una confianza acrítica y a menudo superficial en la estabilidad y en el crecimiento sin obstáculos de la ciencia.

- La positividad de la ciencia lleva a que la mentalidad positivista combata las concepciones idealistas y espiritualistas de la realidad, concepciones que los positivistas acusaban de metafísicas.
- Estos rasgos ilustrados del positivismo, indujeron a algunos críticos a considerarlo la ideología de la burguesía.

Ahora bien, Paulo Freire critica esta construcción cultural moderna, la cual ha sido pensada desde éste paradigma positivista, pero también entiende que estos paradigmas no son eternos y entran en crisis. *“La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y se ésta, en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres”.* (Freire, 2008: 45)

El mayor aporte a esta línea comprensiva lo realiza el historiador y filósofo estadounidense Thomas Kuhn, él va a ser, el primero en emplear el término paradigma, definiéndolo como *“los logros científicos universalmente aceptados*

que, durante algún tiempo, suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales” (Kuhn, 2006: 50)

Lo significativo de esta propuesta, es que, al registrar los “paradigmas” como fenómenos históricos que dan lugar a una determinada ideología cuya validez es limitada en el tiempo y en el espacio, Kuhn crea un distanciamiento que permite observar y estudiar la ciencia no tanto como un conjunto de logros sino como un sistema dinámico en el cual ideas y creencias están constantemente mutando.

Desde ahí, apreciamos el ejercicio realizado por Kuhn al distanciarse críticamente del paradigma cientificista dominante, posibilitando así, el cuestionamiento y revisión de teorías, que desde principios universales construyeron un pensamiento hegemónico en gran parte de occidente.

Entendemos que un paradigma entra en crisis, cuando existe una transformación en la forma en que determinada comunidad organiza e interpreta el conocimiento y su realidad. Es lo que se evidencia en la actual crisis de la modernidad y que claramente expone el sociólogo belga Guy Bajoit señalando que: *“en la actualidad los principales principios que definían el modelo cultural industrial están siendo*

cuestionados y han entrado en crisis. Somos testigos de la aparición de nuevos principios que dibujan otro modelo cultural. Creo que estamos pasando de un modelo cultural industrial a uno identitario, en el que la realización de la identidad colectiva constituye el motor fundamental de la legitimidad y el principio básico de la legitimidad de las conductas humanas". (Suárez, 2005: 196)

Interesante resulta la lectura que realiza Bajoit, presentando la crisis del paradigma dominante, como una crisis de sentido. Son determinados principios que lograban dar coherencia a un megarelativo cognitivo – cultural, que hoy pierde vigencia, dando paso, a una nueva construcción epistémica – cultural, que desde sentidos colectivos logran articular un nuevo discurso (dialógico en este caso), y construcción de realidad.

Si bien los paradigmas entran en crisis, para Bajoit, no corresponde realizar un análisis lineal y reduccionista de la realidad, pensando que son superados al aparecer un nuevo paradigma, más bien lo que surge es una convivencia entre paradigmas.

Henry Giroux coincide con Bajoit en el sentido que, en pedagogía también los paradigmas no se modifican linealmente. *“Más bien ocurre que los viejos paradigmas permanecen y coexisten junto a los nuevos paradigmas”.* (Giroux, 1990: s/n)

Este ejercicio de pensarnos intraparadigmáticamente resulta interesante, sobre todo, cuando Paulo Freire cuestiona con justa razón, en este caso, el tránsito desde el paradigma moderno al postmoderno. Según Freire, no podemos hablar de modernidad superada si un número significativo de seres humanos aún no ha podido beneficiarse de las promesas de una modernidad inconclusa para ellos. *“Una experiencia un poco difícil, un poco dramática, del intelectual del tercer mundo. Un profesor universitario de Brasil, discute con sus alumnos la posmodernidad, de la misma forma que un profesor de Nueva York discute la posmodernidad. Sin embargo, solamente pensando en estos treinta y tres millones de pobres en Brasil, no hay ni siquiera la posibilidad de hablar de modernidad”* (Freire, 1994: s/n) Desde ahí, las palabras no siempre responden a las “buenas intenciones” que dicen construirse en la realidad, por ello invitamos a nombrar el mundo desde nuestro quehacer, en palabras del mismo Freire, solo es

posible dar nombre a las cosas, después que se hacen las cosas, así podremos transformarnos con y en el mundo.

Valoramos la idea de que habría más de una forma de entender la realidad y de construir conocimientos, es una iniciativa que nos permite desde la criticidad mejorar nuestra comprensión para lograr una transformación individual y colectiva de nuestras comunidades. *“Esta situación multiparadigmática nos obliga a mirar uno y otro paradigma (el paradigma dominante o el paradigma alternativo), valorando críticamente el papel que juega articuladamente ambos para una mejor comprensión de la realidad”.* (Bazán, 2008: 47)

3.3 Paradigmas en Ciencias Sociales.

Las ciencias sociales en general y la pedagogía en particular, han realizado esfuerzos significativos por construirse epistemológicamente desde un corpus metodológico propio.

Hay que recordar que desde su origen el discurso de cientificidad estuvo normado por las ciencias naturales, ciencias experimentales que desde el positivismo

denostaban cualquier otra forma de construcción epistemológica que no se hiciera desde el método científico impuesto por ellas.

El haber reconocido la particularidad de su objeto de estudio, que es la sociedad, ayudó a las ciencias sociales a emanciparse del método explicativo de las ciencias de la naturaleza y a optar por metodologías interpretativas de la realidad social, que valoran la relación sujeto – sujeto, el diálogo, resignifican la objetividad, desarrollando en líneas generales herramientas de análisis social en contraposición al paradigma positivista.

Si analizamos desde dónde se está edificando conocimiento social, podemos evidenciar la vieja rencilla que disputan los paradigmas cualitativo – cuantitativo en el escenario del método social. *“En ciencias sociales, se acepta que existen al menos dos formas de entender la ciencia: una cualitativa y otra cuantitativa. Esta dicotomía parece resumir una manera antagónica de decir cosas del mundo, algo así como una versión con números (el paradigma cuantitativo) y otra que prescinde de usar números (el paradigma cualitativo), menos valorado y más alternativo” (Solís, 1996: s/n)*

Ambas versiones al pensar la objetividad desde la separación sujeto (investigador) – objeto (de investigación), presentan una neutralidad que tiende a la cosificación del sujeto (como objeto de investigación), desestimando el rol que juegan los valores en la construcción de las ciencias sociales y de una objetividad relativizada. *“La dupla cualitativo/cuantitativo encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconciliable, con objetivos y productos notoriamente divergentes. Sin embargo, esta distinción es engañosa pues igualmente en ambos casos se establecen enunciados de la realidad desde la separación sujeto – objeto, esto es, desde la anhelada objetividad del conocimiento”.* (Bazán, 2008: 47 - 48). Según Humberto Maturana, ello tiene que ver con un cambio de eje, con poner la objetividad entre paréntesis. *“En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos. En este camino explicativo hay muchos dominios distintos de realidad como distintos dominios explicativos de la experiencia fundados en distintas coherencias operacionales y como tales, todos son legítimos en su origen, aunque no iguales en su contenido, y no igualmente deseables para vivirlos”* (Maturana, 1987: 22). Este camino explicativo no crea una dinámica de la negación en la convivencia, porque no importa que el otro no sea como uno. En cambio, en el camino explicativo de la objetividad sin

paréntesis el conocimiento da poder y legitima una acción que niega al otro como legítimo otro a partir de la convivencia. Esta lectura de desamor que construye al otro desde la mismidad ha sido enseñada desde la escuela invisibilizando el enorme impacto político de su intencionalidad sobre el conocimiento.

Paulo Freire señala que la educación es un acto de amor, por tanto, es un acto de valor, nunca de temor, el amor es compromiso con la humanidad. Es a partir de este acto en que me doy cuenta de mi participación con el otro en la configuración del mundo.

Conscientes de la intencionalidad de ambas propuestas, creemos necesario explicitar que interés tenemos a la hora de construir conocimiento educativo, la idea es develar, en este caso, si la pedagogía y su metodología nos ayuda a la reproducción o a la transformación de determinadas problemáticas socioeducativas. *“La comprensión de lo que es la racionalidad situada en América Latina, nos hace girar en nuestro punto de partida, nos hace mirar críticamente la vigencia de la racionalidad cognitivo-instrumental en las Ciencias Sociales, en general, y en la Educación, en particular. Profundizando en la comprensión de la experiencia vital y en la utilización comunicativa que hacemos del saber*

propositivo en “actos de habla”, nos parece preocupante que se haga Ciencia Social y Educación con esta racionalidad instrumental. La adopción de tal racionalidad significaría suponer que los sujetos, capaces de lenguaje y acción, estén dispuestos a reducir el “entendimiento comunicativo” al mero acto descriptivo/explicativo de lo que acontece en la vida social y cultural, así la capacidad argumentativa no sería otra que un acto de habla asertivo, lo que naturalmente empobrece la acción comunicativa”. (Pinto, 2012: 20)

Así el par cualitativo/cuantitativo, sigue siendo una herramienta de análisis limitada y miope de la realidad socioeducativa, lo que nos lleva necesariamente, a buscar nuevas herramientas de comprensión y análisis, que den respuestas a necesidades y problemáticas educativas presentes en nuestras comunidades.

Destacamos el aporte que realiza el sociólogo español Jesús Ibáñez²¹, quien desarrolla desde la sociolingüística dos categorías tendientes a mejorar nuestra comprensión sociocultural. La primera es *“Étic y se refiere a la producción de conocimientos desde la exterioridad de la realidad sociocultural (equivale al paradigma cuantitativo). El énfasis mayor está en la búsqueda de objetividad y de*

²¹ El desarrollo de estas ideas las expone Jesús Ibáñez (1998), en: El Retorno del Sujeto. Madrid: Editorial Siglo XXI. Es importante destacar que esta propuesta es tomada por este autor desde el lingüista Kenneth Pike.

conocimientos universales o generalizables. A partir de cuestionarios y test psicométricos se puede conocer la edad de las personas, su estatura, el coeficiente de inteligencia, el nivel de creatividad, el número de hijos la renta mensual. En todas estas indagaciones se deja fuera al sujeto investigado pues se desconfía de su aporte y porque es innecesaria su propia reflexión o interpretación de la realidad". (Bazán, 2008: 48) La educación dada por la escuela se ha constituido preferentemente desde estos énfasis. Seguramente porque no es un acto neutral y tiene intencionalidad política es que se ha dado esta tendencia. Construida por pocos, desde las elites. Son esas minorías con poder económico político y social las que instrumentalizan a la escuela potenciando prácticas educativas cosificadoras, domesticadoras del sujeto, egoístas desde una pedagogía del oprimido construida por opresores.

A partir de un análisis crítico de esta categoría comprensiva (emics), podemos develar la lógica e interés que hay detrás de esta propuesta. Creada por tecno - expertos, no toma en cuenta las soluciones que puedan hacer los actores de cada comunidad educativa. Su búsqueda de objetividad la observamos al operacionalizar una currícula universal, que desde instrumentos de evaluación estandarizados, se obsesiona por instalar y medir las competencias que están en

boga, desatendiendo e invisibilizando otras múltiples que tienden al desarrollo integral del ser humano. Este ejercicio de cosificación del sujeto, lo realizamos desde una construcción epistemológica que tiende a explicar a predecir y controlar. Proceso de “domesticación” que valora cierto tipo de conocimiento por sobre otros, y que necesariamente nos conduce a cierto orden de cosas que tiende a un status quo que privilegia a pocos.

De este modo, *“Las proposiciones éticas no pueden refutarse si no se ajustan a la percepción del participante de lo que es significativo, real, representativo o apropiado. Sólo puede rebatirse si se comprueba la falsedad de las pruebas empíricas aducidas por los observadores para respaldar dichas proposiciones”* (Harris, 2000: 29 – 30) Sigue siendo un discurso monologal, de creación singular del mundo, de reducción de la realidad en la medida que restringe la mirada.

Jesús Ibáñez nos presenta una segunda categoría, la cual nos permitirá comprender e interpretar la realidad de otra manera. *“En el paradigma Emic, por su parte, interesa comprender las interpretaciones de sentido que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica. Se trata, por lo tanto, de una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima*

subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen. Esta información es particularista, no busca la explicación ni tampoco la generalización universal a grandes poblaciones a partir del trabajo con muestras representativas. Se alcanza por la vía de la conversación (entrevistas o equivalentes), de la libre expresión de los sujetos (relatos de vida o autobiografías) o sencillamente por la observación que se haga de la conducta humana en la propia interioridad de un grupo humano y en situaciones de desenvolvimiento natural. El enfoque Emic, el equivalente del paradigma cualitativo, es subjetividad desatada, es participación, es valoración de lo que la gente expresa y construye. Es en este enfoque donde se ubica una concepción del cambio de corte más profundo y más sociocreativo". (Bazán, 2008: 48 - 49)

A partir de esta segunda categoría comprensiva, podemos asumir un rol protagónico en la creación y valoración de la realidad que erigimos conscientes con los otros, esta visualización de la otredad, nos permite desarrollar una educación en y para la diversidad, construcción que necesariamente resignifica la forma "bancaria" de concebir el conocimiento – poder. Desde ahí, nos mueve un interés que tiende a la comprensión y a la crítica en aras de transformar a partir del diálogo nuestra calidad de vida.

Sabemos que *“Los enunciados emics describen los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o hechos fenoménicos están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes como similares o diferentes, reales, representativos, significativos o apropiados. Puede refutarse una proposición emics si se logra demostrar que contradice la percepción del participante de que las entidades y los acontecimientos son diferentes o similares, reales, representativos, significativos o apropiados. (Harris, 2000: 29)* Este discurso se abre a espacios de dialogo, rescata al sujeto y a partir de construcciones intersubjetivas es capaz de construir una realidad más *“amorosa”*.²²

Como cientistas sociales nos hace sentido el construir herramientas de análisis lo más *(objetivas)*²³ posible, creemos que desde una epistemología crítica situada, respetuosa de la otredad, podemos levantar propuestas de desarrollo con y para la humanidad. Ello es de un enorme impacto y relevancia social, ya que se valida y edifica desde los sentidos individuales y colectivos construidos desde lo dialógico.

²² Seguimos haciendo referencia a la propuesta realizada por Humberto Maturana de visualización de ese otro que no soy yo

²³ Hacemos referencia a la objetividad puesta entre paréntesis desde la lectura de Humberto Maturana.

La propuesta educativa – pedagógica de Paulo Freire es Emic, reconoce la existencia de un conocimiento dominante que se ha vuelto hegemónico porque ha logrado aplacar la fuerza de otras formas de conocimiento alternativo²⁴, desde ahí, la importancia de una pedagogía para el oprimido, que emancipe al ser humano desde una educación como praxis para la libertad, en un acto de creación y sanación.

Hasta ahora, hemos identificado el paradigma cultural y científico desde donde Freire realiza su propuesta pedagógica crítica, así como también, las herramientas de análisis presentes en este último paradigma, en la idea de ir develando desde dónde se realiza la interpretación del arte como instrumento de transformación cultural.

Nos parece apropiado, insistir en la idea de cómo se desarrolla este tipo de pensamiento creativo que intenciona un cambio en nuestra vida cotidiana y desde ahí, una transformación crítica de nuestra cultura.

²⁴ En este caso vemos como el conocimiento popular ha sido sometido y desvalorado desde el conocimiento científico de raíz Etic.

Si la escuela tiene como propósito educar en esta línea, debiéramos indagar en el tipo de racionalidad e interés del conocimiento que construye determinada forma epistemológica en la escuela.

Es apropiado entonces, analizar el tipo de racionalidad que prevalece en la escuela y el tipo de realidad que se intenciona. Desde ahí, resultándonos significativo situar a Freire en esta crítica, quien justamente reprocha cierto tipo de racionalidad no liberadora, reproductora de un pensamiento dicotómico, lineal, miope, que conserva cierto orden social, político, económico y cultural asociado al conocimiento – poder.

3.4 Racionalidad

A partir de este análisis, constatamos que la sociedad actual es heredera de un paradigma, el moderno, construcción epistémica que desde la filosofía ilustrada ofreció mejorar la calidad de vida de los sujetos, pero paradójicamente creó una institución, la escolar, para programar a esta sociedad en función del interés de esa burguesía emergente. Si bien este proceso de domesticación no fue uniforme, fue capaz de construir determinada racionalidad fiel a sus intereses de

manipulación y control social. La escuela moderna es cómplice de esta obra, reforzándose esta idea, a partir de la siguiente cita: *“De todos modos parece evidente que la sociedad actual es heredera de la modernidad: el siglo de las luces que ponderó la libertad humana, paradójicamente también fue el momento histórico que programó una sociedad basada en la vigilancia, el control y la corrección. Ahora bien, este proceso de conformación social no respondió a un proyecto absolutamente homogéneo o uniforme, ni a una maquinación direccionada; pero constituyó una cierta racionalidad que vino a brindar características identitarias al mundo occidental”* (Gigli, 2000: s/n)

Freire critica este tipo de racionalidad²⁵ que se empodera de la escuela y la instrumentaliza. Para él, al igual que para Giroux la escuela puede ser un nicho de resistencia y de resignificación racional. Según Freire, el proceso de emancipación es producto de una construcción racional del mundo, estamos claros que Freire privilegia otro tipo de racionalidad y no la que históricamente se ha impuesto de forma hegemónica en la escuela. *“Para Freire, la Pedagogía Moderna hace uso de una reducción instrumental de la razón y, por lo tanto, es*

²⁵ Freire entiende que la construcción de conocimiento en la escuela no solo es un tema pedagógico sino sobre todo ético – político. El pensar el mundo necesariamente conlleva un quehacer en el mundo y poder pensarlo tomando en cuenta otra racionalidad es de enorme impacto en este proceso de humanización.

una pedagogía del silencio. Este autor se sitúa críticamente frente a una racionalidad que silencia, que impone modelos culturales porque ignora y combate la vida cotidiana de los "otros". Para él, no hay diferencias entre diálogo y comunicación porque la razón inter-subjetiva es la que garantiza la superación de la arbitrariedad legitimada como razón por el poder de la opresión" (Rodríguez, 2007: 156)

Nos parece significativo y clarificador analizar críticamente la racionalidad que se privilegia en la escuela a partir de la mutación modernidad – postmodernidad, ello porque, este tránsito intraparadigmático genera tensiones a nivel epistemológico, entendemos que este cambio de cosmovisión paradigmática necesariamente va de la mano de un cambio epistemológico, un cambio en la forma de concebir la construcción de conocimiento. Desde ahí, nos parece importante regular la permeabilidad de la escuela, *"haciendo de ella una institución autorregulada (o metacognitiva) capaz de discernir moral y políticamente sobre los flujos de orden cultural y curricular que vive". (Bazán, 2008: 149 – 150)* La escuela no es un concepto abstracto, está compuesta por personas, una comunidad que tiene necesidades educativas y que hasta ahora muchas de ellas han sido ignoradas,

imponiendo otras desde cierta racionalidad fiel a los intereses egoístas de las minorías que utilizan el conocimiento para legitimar su poder.

A continuación, presentamos las racionalidades que conviven y tensionan a nivel socioeducativo, ello representa una disputa entre dos lógicas, dos formas de interpretar y vivir la realidad. Esta tensión ha sido trabajada por distintos autores, a continuación, expondremos los más pertinentes en la idea de que colaboren con las respuestas a nuestros objetivos de investigación.

Martín Heidegger: El pensar calculador y el pensar reflexivo.

“El pensar calculador implica contar o calcular, tomando en cuenta las circunstancias de la vida, partiendo de una calculada intención hacia determinados fines. Distinto es el pensar reflexivo que trata de un pensamiento que medita sobre el sentido que impera en todo cuanto existe. La reflexión se aplica a todo orden de cosas, pero exige un mayor esfuerzo, adiestramiento prolongado y paciencia”. (Bazán, 2008: 150)

Necesitamos ser eficientes en nuestras vidas ya que como humanidad valoramos el minimizar costos y maximizar beneficios, pero entendemos que ello es una construcción individual y colectiva a la vez, que necesariamente pasa por preguntarse por el para qué hacemos tal o cual cosa. Una comunidad que se hace esta pregunta amorosamente²⁶ se humaniza.

G. H. Von Wright: lo racional y lo razonable.

“De este modo, la racionalidad está orientada hacia fines, y los juicios de razonabilidad, en cambio, se orientan hacia valores (hacen referencia a la forma de vivir, a lo que es bueno o malo para el hombre). Lo importante aquí es aceptar que lo razonable también es racional, pero, lo racional no siempre es razonable”.
(Bazán, 2008: 150)

Esta lectura nos invita a tener en cuenta no solo los fines, sino también, los valores y significaciones que están presentes en todo quehacer. En ese quehacer el mundo viene precedido de un pensar el mundo. Pensar que si bien busca fines

²⁶ Entendemos que el amor guarda relación con el respeto al otro como legítimo otro a partir de la convivencia y que para transformar nuestro pensamiento debemos transformar nuestro encuentro epistemológico – educativo. Preguntarnos por el sentido de la vida de forma amorosamente crítica ayuda a transformar (nos) en y con el mundo.

debe comprometerse a que esos fines sean intencionados por el colectivo, valorados socialmente porque nos mejora nuestra buena vida de manera integral.

Jürgen Habermas: lo técnico y lo práctico.

“Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc.”. (Bazán, 2008: 151)

Una cosa tiene que ver con estar en el mundo, pero algo muy distinto es estar siendo en el mundo como lo señala Carlos Skliar, estas posibilidades de estar siendo sujeto- objeto o sujeto histórico

Significativa es la construcción de dos series categoriales mayores que realiza el pedagogo crítico chileno Juan Ruz, consiguiendo una correspondencia entre una

forma de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente al mundo²⁷:

	Cálculo		Orientado a Fines		Dominio o Control de la Realidad	
	↑		↑		↑	
Serie 1:	Pensar Calculador	--	Racional	--	Técnico	: (Trabajo - Progreso Técnico)
Serie 2:	Pensar Reflexivo	--	Razonable	--	Práctico	: (Lenguaje - Democracia)
	↓		↓		↓	
	Sentido (Significación)		Orientado a valores		Ampliar la Comprensión entre sujetos	

Si bien estas dos series categoriales son diferentes, se complementan entre ellas, constituyendo dos formas de leer y revivir el mundo, mejorando nuestra comprensión sobre los procesos educativos vividos en la escuela y sus contextos.

Freire crítica la instrumentalización que se ha hecho desde el lenguaje economicista de los tipos de racionalidades correspondientes a la serie categorial uno. ¿Por qué se privilegia, comunicándose estas y no las otras? Esta

²⁷ Ruz, Juan y Bazán, Domingo (1998).

arquitectura obsesionada por la eficiencia, controla desde un pensar calculador, creando una matriz miope frente al desarrollo integral del ser humano. *“Tanto Habermas como Freire nos han ayudado a desvelar las limitaciones del discurso tecnocrático a favor de una racionalidad comunicativa. Han evidenciado las limitaciones de la racionalidad instrumental, tecnocrática, que reduce las relaciones sociales y educativas a criterios técnicos y mercantilistas (preeminencia de los valores del mercado, de la competitividad, el individualismo, la ideología de la eficacia...), en oposición a la racionalidad comunicativa, donde comunicación e interacción significan comprensión en común del mundo, que impele a la intervención con él con fin de conseguir una sociedad mundial más armoniosa”.*(Abril, 2007: 57)

3.5 Intereses del Conocimiento²⁸.

Desde las pedagogías críticas, creemos importante develar cómo se construye conocimiento socioeducativo, sobre todo, por el impacto ético - político que tiene reproducir desde ciertos intereses del conocimiento y no de otros.

²⁸ Al referirse Habermas a intereses cognitivos alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla. Bazán, Domingo (2008: 53).

Confiamos en el poder de transformación de los procesos de construcción de pensamiento hermenéutico – crítico, los cuales están comprometidos ética y políticamente con la emancipación de toda nuestra humanidad, de esta forma edificamos consientes un conocimiento con intención, es decir, un conocimiento no neutral, el cual desde contextos dialógicos pretende modificar el “*sin sentido*”²⁹ proveniente de una racionalidad instrumental, que “*ingenuamente*” pretende reproducir saberes, salvaguardando así los intereses egoístas de esos pocos que dominan el escenario social, político, económico y construyen así esta cultura del silencio.

Se ha señalado que “En ese orden de ideas se tiene que Habermas formula tres tipos de intereses así: técnico, práctico y emancipatorio. Ante todo son modos posibles de conocimiento, son constituyentes a priori de cualquier acto cognoscitivo, constituyen lo que en su momento se dijo del espacio y el tiempo en Kant, plataforma de definición de conocimiento. A través de esos intereses los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen” (Malagón, 2010:

31)

²⁹ La filósofa chilena Carla Cordua señala que entre las varias acepciones de “sentido” hay una que claramente se aparta de las demás; según ella el sentido es la dirección de algo, su orientación hacia (...) Entendemos entonces que uno de los desafíos de nuestras comunidades socioeducativas es como construimos sentido al sin sentido impuesto por la modernidad.

Desde ahí que creemos significativo para nuestra investigación, transparentar desde que interés del conocimiento se construye realidad social, más aún, si entendemos que ello condiciona pero no determina, como lo señala Freire, la construcción futura del paradigma de base que se está construyendo. Como hemos dicho, existiría una visión de mundo o cosmovisión que proviene de una matriz de sentido más o menos compartida, desde la cual pensamos y hacemos el mundo. Ello lo hemos denominado paradigma cultural de base, una suerte de “telón de fondo”, desde el cual actuamos de determinada forma, conscientes o no de ese condicionamiento, entendemos que ese telón es pensado, pero también intencionado, es decir, la realidad es así porque la hemos pensado e intencionado de una determinada manera.

Tenemos entonces, que la modernidad ha construido un conocimiento no neutral, ética y políticamente intencionado, el cual ha utilizado históricamente a la escuela y a la pedagogía para proclamar su propuesta de lógica instrumental - positivista. Así, éste conocimiento escolarizado en sus distintos niveles puede seguir reproduciéndose de la manera hegemónica e irrespetuosa en que se ha venido construyendo, o bien, puede optar por ser intencionada desde otros intereses del

conocimiento más amorosos, en donde hay otro que no soy yo y me importa, en donde el diálogo se abre a la comprensión y a la crítica como herramientas de reconstrucción de sentidos en nuestras vidas y con nuestra comunidad. A partir de ello, el paradigma epistemológico que heredamos de occidente ha sido institucionalizado desde la escuela e instrumentalizado desde la labor pedagógica que al interior de ella se desarrolla. *“La teoría de los intereses rectores del conocimiento, nos lleva a reflexionar sobre el lugar en el que podemos ubicar a la pedagogía para sacarla del reduccionismo en el que ha sido colocada. En otras palabras los límites actuales del conocimiento pedagógico parecieran estar puestos por la hegemonía de su carácter instrumental”.* (Sgró 2001: 3)

No basta con conocimiento y acción, ello va precedido de una intención, Habermas nos presenta así, los tres intereses sobre el conocimiento, cada uno de ellos con objetivos claramente distintos, pero articulados desde lo comunicacional, requerimos salir del empobrecimiento de la reflexión crítica que ha implantado el interés pedagógico instrumental y transitar hacia construcciones más participativas y dialógicas según lo destacan Freire y Habermas. *“Las coincidencias pueden encontrarse cuando vemos la importancia otorgada al*

diálogo en Freire y a la comunicación en Habermas, como instrumentos que permiten en un caso la transformación de la sociedad por la creación de un nuevo sentido del mundo y en otro caso la creación de consensos mínimos por el acuerdo sin coacciones que permita encontrar nuevas significaciones” (Sgró, 2001: 2)

A continuación presentamos, los tres intereses constitutivos del conocimiento y sus implicancias sobre la construcción de realidad socioeducativa,³⁰ se trata, como dice Luis Alberto Malagón de que la crítica a este tipo de saberes busca no rechazarlos, negarles su existencia, sino establecer su naturaleza, sus alcances y su carácter, también social e histórico. Conscientes de ello, podemos optar por transitar a construcciones más amorosas.

³⁰ Valoramos la lectura que realizan Berger & Luckmann (1966) al destacar que Conocimiento y Realidad quedan íntimamente relacionados a partir del proceso en que un “*cuero de conocimiento*” sobre un fenómeno determinado queda establecido socialmente como realidad. A partir de esto, uno debiera volver a las preguntas que nos hace Freire: Un Conocimiento – Poder al servicio de quién, a favor de qué y en contra de qué. Creemos de suma importancia revelar el interés del conocer que comanda nuestro hacer, porque es una obra de arte y no es azarosa, la realidad también representa un atreverse a modificar, es un acto de valentía y rebeldía a la vez.

3.5.1 Interés Técnico.

Resulta interesante analizar la lectura que realiza Habermas sobre éste interés del conocimiento en particular, él lo asocia al positivismo, por ende, aparece un constructo epistemológico que ha permeado gran parte del pensamiento occidental y de la ciencia moderna, encontrando en *“sus principios: la observación y la experimentación constituyen los caminos de acercamiento a la realidad para su conocimiento; la realidad natural y social se comportan de manera semejante y bajo regularidades que pueden ser descubiertas y convertidas en leyes que permiten explicar su existencia”* (Malagón, 2010: 31), al estar vinculado al positivismo éste conocimiento tiene por interés el control de la realidad social, volcando todo su esfuerzo epistemológico en cosificar al sujeto, transformado en sujeto – objeto, su conducta ahora domesticada sirve a los intereses de aquellos que construyeron desde ese conocimiento y no otros. *“En este sentido, la pedagogía estaría guiada por un interés técnico dado que se toma al hombre como un objeto que debe ser transformado, llevado desde una situación actual, real a una deseada expresada en los objetivos que guían la práctica educativa.”* (Sgró, 2001: 4)

3.5.2 Interés Práctico.

En este tránsito de sujeto - objeto a sujeto – histórico, hay un primer momento, un despertar consciente, que proveniente de los primeros “destellos” de desarrollo de conciencia crítica, la cual desde lo empírico – analítico nos permite evidenciar que esa versión instrumental de la observación y el análisis llega a oprimirnos a tal punto que necesitamos interpretar la realidad (ser hermeneutas en nuestra observación y análisis del mundo), haciéndonos cargo responsablemente de lo que ello conlleva el estar siendo en el mundo, y hacer de esa construcción una edificación amorosa desde nuestro quehacer *“El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos inferir este interés del siguiente modo: el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado”* (Grundy, 1998: 34) Se valora la comunicación y el diálogo, en el sentido Habermasiano y Freireano respectivamente, como constructores de realidad y al hacerlo lo hacemos, poniéndonos de acuerdo en relación a los distintos intereses que puedan tener la

personas que componen la comunidad, es un paso trascendental en aras de nuestra emancipación. Dialogando, comunicando lo que nos pasa, podremos develar aquellas fuerzas que desde la estructura logran condicionar nuestro estar - siendo en la realidad.

3.5.3 Interés Emancipador.

Éste interés, usufructúa de los dos intereses anteriores, es decir, del interés técnico y práctico, al sentir que no basta sólo con explicar e interpretar la realidad social, hay que generar las condiciones contextuales para lograr ese anhelado desarrollo y emancipación en planos individuales y sociales, por ende, *“El interés emancipador no sólo quiere comprender el mundo. Sino que quiere transformarlo y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que le permitan a los sujetos cambiar el mundo” (Malagón, 2010: 33)* Como el mismo Freire lo señala, este proceso de liberación es proceso de humanización a la vez, pues, en la medida que el hombre se libera también se va humanizando.

Después de este análisis, podemos evidenciar el sentido político de estos intereses: técnico, práctico y emancipador, subyacen desde sus objetivos claros

indicios de reproducción, comprensión o transformación respectivamente, es necesario, que tanto pedagogos como educadores comprendan el enorme impacto ético- político que tiene su quehacer dependiendo el interés del conocimiento, por el cual opten, en este escenario; *“la pedagogía freireana parece ser entendida como un saber reflexivo y crítico capaz de devolver la subjetividad perdida y poner en cuestión aquellas certezas que nos hacen vivir dogmáticamente” (Sgró, 2001: 12)*

Al tenor de nuestros objetivos, debiéramos preguntarnos desde qué interés nos resulta más apropiado transformar (nos), para “repintar el mundo”, así, desde una propuesta siempre reflexiva en la acción, nos convertimos en artistas a través de la relación dialógica con los otros y con el mundo, como nos señala Paulo Freire.

Las Pedagogías y sus Intereses

El siguiente cuadro resume los elementos anteriormente presentados, en relación al cruce entre paradigmas y racionalidades, para distintos aspectos de la educación como fenómeno social complejo³¹:

³¹ Bazán, Domingo (2008). En el Oficio del Pedagogo. Editorial Homo Sapiens. Argentina. Este cuadro representa una aproximación a lo que puede acontecer al interior del espacio escuela y a los procesos de reproducción y/o transformación socioeducativa que en ella acontecen.

PARADIGMA VERSUS DIMENSION	PARADIGMA ETIC (SERIE CATEGORIAL UNO)	PARADIGMA EMIC (SERIE CATEGORIAL DOS)	
	TECNOLOGICO POSITIVISTA	COMPRESIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador /evaluado	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

3.6 Epistemologías.

La escuela moderna desde sus orígenes ha construido cierto tipo de conocimiento, negando o menospreciando otros, este acto de imposición de saberes no es azaroso y responde como lo hemos graficado hasta ahora, a cierto paradigma de base, cierta racionalidad y ciertos intereses sobre el conocer que están detrás de toda toma de decisiones en materia educativa y que, por ende, ameritan ser revisados y analizados en la presente investigación, ya que inhiben o potencian lo cognitivo en aras de una epistemología al servicio de la emancipación o la reproducción social.

Freire nos propone una educación en y para la emancipación del sujeto, en donde, claramente la apuesta epistemológica es distinta a la positivista - dominante, por consiguiente, es significativo profundizar e identificar los elementos y características de la propuesta freireana, sobre todo, porque *“cuando se habla del tipo de aprendizaje que se da en un contexto de formación educativa, hay tres preguntas necesarias: el qué, el por qué, y el para qué se aprende lo que se aprende; de la respuesta a estas interrogantes se puede desprender (tomando*

prestadas las palabras de Paulo Freire) una orientación liberadora o bancaria de la educación". (VV.AA, 2011: 76)

3.6.1 Epistemología clásica – positivista.

Nos parece interesante en una primera instancia, analizar la relación que se construye entre la escuela moderna y el positivismo³² como constructo teórico – epistemológico, en el sentido de ser, en este caso, la teoría la que norma la praxis educativa, con la finalidad de qué saberes, supuestamente “universales³³”, sean conocidos y puestos en práctica por todas y todos los miembros de la comunidad. Nada queda a la voluntad del que enseña, trazándose claramente el camino para hacer de este proceso, un proceso eficiente y de calidad, según criterios normados por aquellos que conscientes entienden que estas prácticas convierten al conocimiento en una herramienta de reproducción de sus intereses y poder. Se define de esta manera, *“el qué enseñar y el cómo enseñarlo, los contenidos*

³² Destacar el rol del Círculo e Viena, en Austria (1922), organismo filosófico y científico, encargado de la difusión de la concepción positivista de la ciencia para el “mundo”, construcción epistemológica que tenía por objeto validar lo que es o no es considerado científico, además de imponer un lenguaje común para las ciencias, en la lógica de que el único conocimiento válido sea el conocimiento científico.

³³ Esta pretensión de universalidad construida desde la provincia, es inapropiada y reconocemos una suerte de interés etnocentrista desde la cultura occidental por no reflexionar en torno a otras posibilidades de conocimiento "el problema real no es la razón técnica como tal sino su universalización (...) la respuesta adecuada radica entonces, no en una ruptura radical con la razón técnica, sino en situarla dentro de una teoría comprensiva de la racionalidad." (Mc Carthy, 1987: 42)

ocupan desde ese momento un lugar privilegiado, se definen metodologías y roles, tanto para el que enseña, que es el que dirige el proceso como para el que aprende que se convertirá por la vía de este aprendizaje en un sujeto social y moralmente autónomo cuando adquiriera la mayoría de edad” (Sgró, 2001: 4)

Antes que ello ocurra, la escuela desarrolla y evidencia todo un proceso de heteronomía desde el adulto - centrismo que desemboca en la cosificación del sujeto, domesticación que difícilmente tiende a la autonomía social y moral cuando se es “mayor de edad”.

Paul Feyerabend uno de los representantes más connotados de la epistemología crítica de corte anarquista, lo sintetiza así: *“El hecho de que haya personas de dieciocho o más años que, cuando se encuentran en algún apuro, se preguntan qué hacer, esperan que algún profesor les dé la respuesta y se quedan desconcertados cuando se les dice: ¿por qué no lo descubriste vosotros mismos?, demuestra hasta qué punto nuestro sistema educativo convierte a las personas en borregos y a los intelectuales, profesores, o quienes tú quieras, en perros pastores. Y cuando los borregos crezcan.... Se convertirán en perros pastores que le ladrarán a cualquiera que no acepte la fe que han recibido cuando todavía eran borregos”.* (Feyerabend, 1990: 49)

Podemos inferir y comprobar en los hechos, que esta forma de construcción epistemológica, hace que la mayoría de los estudiantes, vaya perdiendo progresivamente todo interés por aprender aquello que le es impuesto por la escuela y su currículum oficial de carácter universal, hartos de que se le diga lo que debe o no debe hacer, los estudiantes al ser tratados como alumnos (sin luz), inician desde pequeños un proceso de pérdida de sentido en su aprendizaje, el para qué aprendo tal o cual cosa no está claro para el estudiante y lo más preocupante, en muchos casos los profesores tampoco saben responder a esta pregunta de construcción de sentido por parte de sus educandos. Así, esta forma de imposición de conocimientos va anulando gradualmente su capacidad de crear, de observar, de curiosarse, imaginar, fantasear, en síntesis se invalida con ello, cualquier cuestionamiento para transformar el mundo del cual forma parte. Desde ahí, la importancia de la propuesta epistemológica freireana de *“no desdeñar la curiosidad ingenua más, plantea la necesidad de que en educación se transite dialécticamente desde aquella hacia la curiosidad epistemológica”* (Key, 2009: 1).

3.6.2 Epistemología crítica – del “norte”³⁴.

Creemos que la significación de lo humano, lo artístico y lo cultural en el pensamiento freireano, obedece a una opción ética, política y estética que dialoga situadamente, por lo tanto, *“que crítica también lo crítico”* y desde este ejercicio de sistematización es capaz de evidenciar que no habría un sólo discurso crítico y que justamente *“la ubicación de la obra de Paulo Freire en una perspectiva de pensamiento denominado crítico o socio crítico trae consigo una serie de sobreentendidos que vale la pena examina, por lo menos dos: qué sea un pensamiento crítico y, a su vez, sobre que supuestos se construyó tal pensamiento”* (Larraín, 2005: 103)

Larraín distingue dos tradiciones de pensamiento crítico, la primera, ligada a la Escuela Crítica de Frankfurt (del “norte”) y, la segunda, a Paulo Freire (del “sur”). La Escuela de Frankfurt realiza una reflexión epistemológica profunda a la forma en que la filosofía moderna ha pensado y construido la realidad social, compara lo

³⁴ Es importante distinguir que hay un constructo crítico epistemológico que se desarrolla a partir de los abusos cometidos por el paradigma de raíz moderna y su forma de teorizar y poner en práctica el conocimiento que desarrolla. Esta denuncia es produce desde el mismo espacio geográfico en que se origina, es decir, desde Europa, desde el “norte”. Pero, como analizaremos más adelante, no hemos sido capaces de “ver”, aquel constructo crítico epistemológico del “sur”, el cual tiene mayor data en años y mayor diversidad de críticas al paradigma epistémico hegemónico dominante.

que fue comprometido desde el paradigma moderno, con lo que se ha logrado hacer hasta ahora y constata, a partir de este análisis, que la propuesta moderna, de construcción epistemológica positivista, no ha logrado el tan anhelado *“desarrollo para todas y todos los miembros de la sociedad”*, entendiendo que sus bondades sólo consiguen beneficiar a ciertos grupos minoritarios de ella.

Cansados de las injusticias que conlleva esta larga espera, un grupo de investigadores, que adhieren principalmente a las propuestas teóricas de Weber en una primera generación y a Jürgen Habermas en una segunda, crean el Instituto de Investigación Social, en 1923 en la ciudad de Frankfurt, Alemania. Desde este espacio, surgirán los primeros representantes de la teoría crítica occidental - euro centrista, personajes como Adorno y Horkheimer se hará cargo desde esta primera generación del malestar que desata el paradigma positivista en el campo de las ciencias, principalmente en el de las ciencias sociales³⁵. *“Ante esta situación, el papel del intelectual de izquierda resulta profundamente cuestionado, pues se veía ante la encrucijada del pensamiento autónomo*

³⁵ Para Ciro Solís (1998,p.133-134) hay un hito relevante que supera la tensión epistemológica entre ciencias naturales y sociales, destaca este autor el aporte de culturalistas alemanes como Dilthey, Rickert, Windelband y Weber, quienes hacen la diferencia entre los fenómenos naturales y sociales, distinguiéndose claramente los objetivos y metodologías para cada ciencia. Se sostiene a partir de ello, que las ciencias naturales son explicativas, mientras que las ciencias sociales son comprensivas por ser históricas y singulares. El método de la comprensión, esto es, la aprehensión de los sentidos y valores subyacen en los acontecimientos sociales, apareciendo, así, como el camino más apropiado para el conocimiento de objetos sustantivamente irrepetibles.

objetivo, libre de compromisos, y la respuesta a un compromiso social,- político, que no comprometiera sus propuestas teóricas a favor de un partido. (Cortina, 1985: 33) Los integrantes de la Escuela de Frankfurt, a diferencia de la propuesta freireana ven con desconfianza el transformarse en intelectuales orgánicos al servicio de un partido político. Creen que el positivismo y el marxismo ortodoxo construyeron un imperialismo cognitivo que ellos no quieren reproducir.

En este ejercicio de ir develando la importancia asignada a la Escuela de Frankfurt en el discurso crítico – transformativo que realiza frente al paradigma epistemológico dominante de raíz positivista, destacamos el aporte realizado por uno de los exponentes contemporáneos más connotados de la pedagogía crítica del “norte”, Henry Giroux, quien en la búsqueda por construir las bases teóricas de una teoría crítica de la educación, destaca el doble significado que tiene la noción de Teoría Crítica, en primer lugar, los aportes realizados en esta materia por alguno de los miembros de la Escuela de Frankfurt, señalándonos nuevamente, que no había sólo una teoría crítica y que no todos concordaban en los énfasis puestos en esta materia, coincidiendo eso sí, en *“repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teórico del marxismo ortodoxo”*

(Giroux, 1992: 26) Destaca este autor el aporte realizado por Adorno, Horkheimer y Marcuse, los cuales desde las ideas de la teoría crítica “original”, construyen las bases teórico – epistemológicas para desarrollar el fundamento crítico de la pedagogía radical. *“Esto parece ser un asunto importante, especialmente debido a que mucho del trabajo de la Escuela de Frankfurt que está siendo usado por los educadores, se enfoca casi exclusivamente en el trabajo de Jürgen Habermas”* ” (Giroux, 1992: 26)

En segundo lugar, Giroux nos señala que *“el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales”* ” (Giroux, 1992: 26) En este sentido, se considera apropiado que tanto personas como instituciones³⁶ realicen una constante reflexión en la acción, esta vigilancia epistemológica desarrolla una crítica con responsabilidad ético - política, no tiene que ver solo con mis intereses, sino también con los intereses del otro, desde ahí el dialogo se transforma en una herramienta de búsqueda de acuerdos, de construcción de

³⁶ Domingo Bazán nos señala los alcances institucionales del proceso metacognitivo, las instituciones no son abstracciones, están compuestas por personas que responsablemente deben pensar y repensar sus objetivos y tareas con el fin de responder a las necesidades de una sociedad dinámica y en constante cambio.

consensos en aras de transformar aquello que nos resulta lesivo para nuestro desarrollo individual y colectivo. *“Al adoptar tal perspectiva, la escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo”. ” (Giroux, 1992: 27)*

Destacamos y valoramos los aportes de resignificación epistemológica que se desarrolla desde este espacio, sobre todo, por las consecuencias educativas en la construcción de nuevos saberes críticos en oposición al positivismo y al círculo de Viena, estos intelectuales reprochan por ejemplo, la separación que se presenta en el positivismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Sabemos que en el campo de las ciencias sociales, cuesta concebir la objetividad, desde la anulación absoluta del investigador en lo investigado. Se pierde de esta forma el aporte que pueda hacer el científico como sujeto, ciñéndose estrictamente a un método que representa una supuesta objetividad, con ello lo que perpetuamos es un cierto tipo de conocimiento (el científico positivista), el cual no dialoga, no se comunica con el mundo del cual forma parte, reproduciéndose un orden

establecido, perdiendo el conocimiento y las ciencias su carácter transformador y su compromiso ético – político con la humanidad.

Esteban Juárez, traduciendo a Theodor Adorno, expresa de esta forma su crítica a la reproducción epistemológica: *“Transformados en instrumentos de autoconservación, el conocimiento y la acción, entendidos como atributos del sujeto, pierden la capacidad de determinar conscientemente el desarrollo de la historia del género humano”* (Juárez, 2002: 3)

3.6.3 Epistemología crítica – del “sur”³⁷

Según el sociólogo chileno Rodrigo Larraín, la segunda tradición de pensamiento crítico es construida por Paulo Freire. Consideramos que si bien Freire no se abstrae al pensamiento crítico de raíz eurocentrista, es capaz de situarlo y enriquecerlo desde un *“endodesarrollo epistemológico”*³⁸. Larraín nos grafica aquello destacando que él *“extrae su sentido crítico de otras fuentes. La reflexión de Paulo Freire aparece en el contexto específico de vive América Latina en los*

³⁷ En este capítulo analizaremos las relaciones e implicancias pedagógico – educativas que existen entre la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, desde una epistemología del sur y la de Paulo Freire considerado como uno de los exponentes contemporáneos de mayor trascendencia en el ámbito pedagógico - educativo del sur.

³⁸ En el sentido de construir y valorar los conocimientos que se edifican situadamente, desde adentro, (EMIC)

sesenta, es decir, el desarrollo de las ciencias sociales y el impacto del concilio Vaticano II” (Larraín, 2005: 111)

Freire valora los aportes realizados desde lo local, como por ejemplo: el desarrollo de la teoría de la dependencia de origen cepaliano, el avance en los debates ideológicos a partir del impacto de la revolución cubana y la incorporación al diálogo de otros actores sociales, que hasta ese instante habían estado ausentes (estudiantes secundarios, obreros, campesinos, pequeños burgueses), pero, sobre todo, destaca Larraín, el fuerte impacto que tiene en la vida y propuesta freireana el compromiso social de la Iglesia Católica con los pobres, con los oprimidos del mundo, pero en este caso con los de nuestro mundo (“tercer mundo”), Latinoamérica y su propuesta de transformación desde la Teología de la Liberación.

En el texto, Rodrigo Larraín atribuye la actitud crítica de Freire a esta teología que se atreve a vivir a Cristo. *“La teología de la liberación será una reflexión crítica desde y sobre la praxis histórica en confrontación con la palabra del señor acogida y vivida con fe” (Gutiérrez, 1982: 82)*

Es en éste contexto, de diversos proyectos de transformación y emancipación latinoamericanos, que encontramos a Paulo Freire, abriendo *“una ventana fideísta cognitiva para salir del subdesarrollo y de la pobreza. Por ello nos parece que hay no más que homofonía entre la Pedagogía Crítica de Paulo Freire con la Teoría Crítica de Frankfurt, sus vicisitudes discurren por caminos totalmente distintos y que en sus temas no se tocan. (Larraín 2005: 113)*

En este sentido, la reflexión en la acción que conlleva al compromiso social y político del educador latinoamericano, sitúa a la propuesta freireana como una autentica construcción epistemológica del sur, en el sentido de ser significada, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos, como *“la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (Santos, 2009: 12)* Ello lo podemos evidenciar en la necesidad que manifiesta Freire, de construir una “educación como praxis de la libertad” que necesariamente requiere de un constructo epistémico - pedagógico orientado a

liberar a los oprimidos del mundo. *“En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido” (Freire, 2008: 12)* Cambia con ello el constructo epistemológico de un conocimiento – poder, construido para domesticar y silenciar la capacidad de transformación y por ende de crear, innovar, de releer el mundo. Así, “la pedagogía del oprimido”, como el mismo Freire lo destaca, *“no es una pedagogía para él, sino de él”* hay un diálogo permanente en esta propuesta pedagógica de liberación que realiza el sujeto con los otros y con el mundo, este giro no es sólo metodológico, sobre todo, es epistemológico. *“La transformación no es sólo una cuestión de métodos, porque entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero éste no es el problema: la cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad” (Freire, 1987: 48)*

Comprendemos y compartimos los énfasis puestos por estos autores, en la reinención del constructo epistemológico como motor de la transformación cultural y política. Por lo tanto, pensamos que es clave, observar con atención la propuesta epistemológica que realiza el educador, el pedagogo, el cual, debe

reinventarse para transformar el monólogo en diálogo, un diálogo desde la coexistencia³⁹ con sus educandos, mediatizados por sus mundos. En la lógica de sistematizar y analizar esta idea de reinención cultural desde lo pedagógico - epistemológico, es que, proponemos, revisar algunas premisas que destaca Boaventura de Sousa Santos en su texto “epistemología del sur” e ir enriqueciendo el discurso con los aportes que realiza en paralelo Paulo Freire desde una “pedagogía del sur”.

La primera premisa que destaca Boaventura en su texto es que *“no Habrá justicia social global sin justicia cognitiva global”*, desprendiéndose de esta lectura la necesidad de reinventar lo cognitivo, ya que, no podemos esperar un quehacer justo en nuestra comunidad, si antes, no hemos dado el espacio necesario para que otras formas de pensar el mundo tengan cabida en pro de una sociedad que respeta y valora la diversidad como opción ético – política y reflexiva en la acción. El no hacerlo, necesariamente nos conduce, según éste autor, a un epistemicidio, es decir, a una dimensión de la exclusión que tiene que ver con privilegiar ciertos conocimientos, ninguneando otros desde el paradigma cognitivo dominante. *“Los procesos de opresión y exclusión, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen*

³⁹ Según lo destaca el pedagogo chileno Patricio Alarcón en su tesis sobre la pedagogía de la coexistencia.

también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas” (Santos, 2009: 12).

Ello repercute necesariamente en lo que hasta ahora ha hecho la escuela, legitimando cierto conocimiento, y no otros. Paulo Freire da respuesta a esta necesidad de emancipación de los “oprimidos,” construyendo una pedagogía que reflexione sobre los procesos educativos que ahí se construyen, develando a partir de este análisis aquellas fuerzas que condicionan el estar – siendo en el mundo de estos sujetos en su condición de oprimidos. Éste ejercicio de hacer de la educación un praxis para la libertad, invita necesariamente al oprimido a verse en esta condición e iniciar consciente el tránsito hacia una emancipación permanente, al valorar sus raíces, respetar su identidad, sus conocimientos, sus sueños, su vida, los oprimidos “justifican” su estar en el mundo, por siglos invisibles.

Entonces entendemos, que la justicia social se construye desde un conocimiento que valora sacar la voz de aquellos y aquellas que por siglos han observado y analizado cómo sus vidas e historias han sido empujadas, opacadas, por la escuela moderna y el conocimiento hegemónico de lógica técnico - instrumental

que ésta reproduce y, por lo tanto, del cual es responsable, de su reproducción, pero también, de la posibilidad de transformación. Freire *“plantea que la dignidad en la escuela tiene que ver con el respeto a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, sus conocimientos y experiencias así como sus condiciones de existencia”* (Ovelar, 2008 p: s/n)

Una segunda premisa guarda relación con que, *“tal como en el inicio, el capitalismo y el colonialismo continúan profundamente entrelazados”*. Recordemos que el capitalismo es el modelo económico que representa y resguarda los intereses de la burguesía, este grupo social ha ido amoldando el colonialismo en todas sus formas y expresiones a sus beneficios. Creemos que transversalmente ha actuado un “colonialismo cognitivo” el cual ha logrado instalar gradualmente una cultura de masas que anula la particularidad de cada sujeto transformándolo en copia, en objeto al servicio del consumo, un esclavo de tiempo completo *“consumido por el consumo⁴⁰”* según lo grafica el sociólogo chileno Tomás Moulian.

⁴⁰ Hacemos referencia al texto de Tomás Moulian (1998). “El consumo me consumen”. Editorial LOM.

Así, *“El fin del colonialismo formal, o político en sentido estricto no significó el fin del colonialismo social, cultural y por lo tanto, político en sentido amplio. El proyecto colonial continua hoy con mayor vigor bajo nuevas formas y puede incluso afirmarse que su articulación con el capitalismo global nunca fue tan intensa como ahora”* (Santos, 2009: 12 - 13) Entonces, si estamos de acuerdo que lenguaje construye realidad, también podemos estar de acuerdo, que el lenguaje economicista invade la realidad de muchos en la actualidad y que la escuela ha sido en gran parte instrumentalizada para reproducir cierta forma de lenguaje que se hace fiel a los intereses de esta minoría burguesa. Señalamos por ende, que esta imposición epistemológica – burguesa, hoy más que nunca convierte a la escuela en una herramienta de colonización al servicio del capitalismo hegemónico – global, reproduciendo cierto conocimiento – poder que también es hegemónico.

Así lo evidencia el educador y sociólogo Estadounidense Michael Apple:

“Vivimos en una época de crisis. La crisis ha contaminado al conjunto de nuestras instituciones económicas, políticas y culturales. Una de las instituciones que ha estado al centro de esta crisis y que lucha por sobreponerse a ella es la escuela.

Los neoliberales nos señalan que la única solución es derivar a nuestras escuelas, profesores y niños, a las competencias del mercado. Los neoconservadores nos dicen que la única salida es volver a lo que son “los conocimientos sólidos”. El conocimiento popular, conocimiento que está conectado y organizado alrededor de las vidas de los miembros más desaventajados de nuestras comunidades, no es considerado como legítimo. Pero, ¿acaso son las posiciones neoliberales y neoconservadoras las únicas alternativas de respuesta a esta crisis? Yo pienso que no” (Apple, 2001: 2).

Una escuela que impone, vigila, y sanciona al servicio de cierto tipo de conocimiento, negando otros de mayor representatividad y por ende, con mayor legitimidad, pero eso sí, colonizados epistemológicamente, reproduce hoy con más fuerza las bondades del capitalismo. El capital se esfuerza por legitimarlo todo, tenemos entonces, una educación que es valorada como un bien de mercado, escuelas a las cuales se les exige ser “empresas eficientes”, padres, apoderados y estudiantes, los cuales son tratados como “clientes” y luego acusamos de violento y político el intento de develar todo esto y proponer un currículum socio - crítico, una didáctica crítica o una evaluación en igual tenor, que contrarreste el avance de este tipo de educación mercantil. Así, la educación

es instrumentalizada por el capitalismo, transformándose en una herramienta de deshumanización *“Mi radicalidad me exige una absoluta lealtad al hombre y a la mujer. Una economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo les es negado, no merece mi respeto de educador ni, sobre todo, mi respeto como persona”* (Freire, 1997: 25)

Podemos inferir entonces, que desde éste “colonialismo cognitivo”, se pretende frenar cualquier apertura a espacios de reflexión crítica que provengan desde la escuela y que apunten a una transformación sociocultural. Así, prácticas como estas intentan denostar cualquier propuesta creativa de resignificación que provenga del profesorado so pretexto de vincularlas con ideologías revolucionarias de otros tiempos, que no permiten el “normal” funcionamiento de la escuela.

Por último, la tercera premisa, considera que *“la epistemología del sur apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social”*. Entendemos que esta propuesta epistemológica del sur es valorada y recogida por las pedagogías críticas del sur,

las cuales, desde sus comunidades educativas y en forma reflexiva tratan de transformarse dinámicamente resolviendo los problemas y necesidades emergentes de cada uno de sus integrantes. Ello porque: *“El capitalismo de este tiempo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad que han dado forma al cambio de época les ha puesto a su servicio, y fundado sobre una nueva forma de control de base cognitiva.”* (Mejías, 2011: 73 – 74).

Conscientes del interés del conocimiento que hemos desarrollado en el oprimido, éste pasa a ser una invención mal intencionada menoscabando y desvalorando sus conocimientos, su identidad, su rol en nuestras comunidades. *“En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez permita una mejor forma de dominación”* (Freire, 1970: 81)

Desde aquí, desde el sur, pensamos que se hace necesario develar los mecanismos de opresión que constituyen el andamiaje del paradigma epistemológico dominante, ya que éste inhibe desde su racionalidad e interés cualquier transformación estructural de nuestras culturas imponiendo una cultura

de masas tendiente al consumo y a la cosificación del sujeto. *“La identificación de las relaciones desiguales de poder – saber que subyacen a las epistemologías del norte es un primer paso para transformar las relaciones de poder”* ” (Santos, 2009: 13)

Confiados de que podemos edificar otro mundo desde otro pensar educativo - pedagógico, es que destacamos los esfuerzos realizados por descolonizar el conocimiento desde el sur. Si bien, esta propuesta aun esta en umbrales de sistematización epistemológica, es significativo que desde el norte logren identificar al paradigma educativo latinoamericano como una propuesta situada que logra desarrollar herramientas de análisis educativo pertinentes y desde una cosmovisión del sur, que apunta a aprender en la sabiduría y el buen vivir. *“La síntesis expresada en el KAWSAY (vida) hace referencia al arte de la vida, a la experiencia plena del vivir, al gozo del sentido profundo de la vida, producto de una tensión armónica de las polaridades de la vida que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa. Es la sede de la libertad que nos carga de responsabilidad, es la invitación a la co - construcción intercultural de una morada para la sabiduría, en la cual no hay lugar para el más mínimo atisbo de pretensiones”*. (VV.AA, 2013: 56)

3.7 Arte & Cultura.

Para poder llegar hasta acá, fue necesario situar a Paulo Freire al interior de cierto paradigma cultural y científico, entender desde que racionalidad e interés del conocimiento estaba realizando su construcción epistemológica, comprendiendo así, como piensa, vive y significa Freire la relación entre arte y cultura.

Centraremos nuestra atención en primer lugar en cómo Paulo Freire significa el arte, para luego analizar, en una segunda instancia cómo el arte se relaciona con la transformación cultural.

En la lógica de ir dando respuesta a estas interrogante, nos encontramos con que un educador situado como Freire, necesariamente realiza el ejercicio de mirar el arte desde lo educativo, y desde ahí, la propuesta pedagógica - educativa freireana es muy clara con respecto a entender que *“la educación es una obra de arte, luego el educador es un esteta, un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, él repinta el mundo, re canta el mundo, redanza el mundo⁴¹”*.

⁴¹ Entrevista a Paulo Freire en: <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

Deducimos a partir de ello, que un educador situado en el “sur”, en América Latina, necesariamente debe poseer competencias⁴² que le permitan transformar aquellas condiciones de opresión que viven sus educandos. Para ello, esté “trabajador social” debe ser creativo, pero cómo entendemos la creatividad en este contexto. *“La creatividad, expresada como un cambio favorable o deseado, hace referencia a un tipo de conocimiento y, por lo tanto, puede provenir / equivaler a aquel modo de producir conocimientos que se denomina clásico o dominante, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no – clásico o no – dominante.”* (Bazán 2004: 83) Evidenciamos en estas líneas una creatividad tensionada epistemológicamente, que necesariamente nos lleva, a situar a la propuesta freireana desde una “epistemología del sur”. Crítico del paradigma clásico o dominante de raíz eurocentrista, Freire realiza un ejercicio reflexivo – creativo permanente en la acción. Ello, para transformar aquellas condiciones de deshumanización que viven sus educandos.

⁴² No compartimos la significación y mucho menos la puesta en práctica que se realiza de una competencia desde el carácter funcional – instrumentalista que inunda el escenario educativo actual. Entendemos que una competencia es un “saber hacer en determinado contexto”. Desde ahí, comprendemos que existirá una construcción crítica del texto pedagógico tomando en cuenta su contexto.

Interesante y complementario nos parece el aporte realizado por Rolando Pinto en el sentido de sistematizar competencias pedagógicas desde el paradigma crítico del sur:

“Distinguimos en este Marco cuatro ámbitos de competencias que debiese desarrollar el docente situado en la Educación Latinoamericana: el ámbito de las capacidades reflexivas y transformativas que le dan identidad a su calidad de docente situado; el ámbito de las capacidades teóricas y prácticas que debe desarrollar el docente para estimular la autonomía de aprendizaje en sus eventuales educandos; el ámbito de su capacidades y habilidades comunicativas que le permitan instalar en los educandos un pensamiento crítico-transformador de sus relaciones con los otros. En este sentido, las identidades ético- sociales y políticas que configuran la realidad latinoamericana, puede ser un aporte a considerar. Por último, el ámbito de las capacidades y habilidades innovadoras que debiese asumir el docente en sus prácticas formativas, donde la capacidad de negociación de sentidos cognoscitivos y valóricos, es una condición necesaria para ser innovador”. (Pinto, 2012: 135)

Si analizamos con detención la propuesta de Rolando Pinto, ésta contempla en cada ámbito de desarrollo de competencias, una actitud creadora, que apunta necesariamente a la transformación. Tesis que se complementa con las demandas que realiza Freire a un educador, a un pedagogo crítico situado en nuestra América Latina.

Al analizar detenidamente los textos de Freire, si bien, no hay una alusión directa al *Arte*, aparecen eso sí, apelaciones y adjetivaciones indirectas, que necesariamente nos remiten a esta competencia del educador transformador, que desea transitar a condiciones humanas más dignas, criticando aquellas condiciones de vida ofensivas para el desarrollo de lo humano de sus estudiantes. De esta manera encontramos en sus libros palabras y frases relacionadas con el tema en cuestión, tales como: *Proceso de alfabetización como acto de creación, levantamiento del universo vocabular, selección de palabras generadoras, creación de situaciones sociológicas, creación, transformación; educación y cambio, el ímpetu creador del hombre, construcción dialógica de la realidad*, entre otras.

Aparecen así, un sinfín de palabras que marcan esta actitud revolucionaria por parte del docente, desde un lenguaje creador de mundos, se opta por transformar el mundo. De hecho, la propuesta de alfabetización de Freire está impregnada por esta demanda, transversalmente toca todos los aspectos del ser y quehacer pedagógico.

Para Freire, el proceso de alfabetización es entendido como un acto de creación, no pasa por educar desde procesos mecánicos sin sentido, debemos enseñar al estudiante a leer su mundo. Desde este acto de creación y recreación podremos formar un ser humano autónomo, capaz de construirse en constante dialogo con el mundo y con otros seres humanos de manera reflexiva y en una acción permanente. *“Por eso la alfabetización no puede hacerse de arriba para abajo, ni de afuera para adentro, como una donación o una imposición, sino de adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, sólo ayudado por el educador. (Freire, 1987: 75)*

Por otro lado, el levantamiento *del universo vocabular*, será significativo en la medida que se construya leyendo las emociones de la comunidad, es decir, para levantar este universo, hay que valorar el lenguaje popular e indagar desde que

emociones se está pensando y haciendo el mundo. *“Las entrevistas revelan ansias, frustraciones, desilusiones, esperanzas, deseos de participación y, a menudo, ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular”* (Freire, 1987: 76) Hay en esta propuesta y en las experiencias relatadas por Freire un alto compromiso por potenciar procesos de cambio por parte del profesorado con el pueblo, valorando su voz, su capacidad de transformación. *“Cuantas veces he discutido el problema de la alfabetización de adultos, he insistido en que, dentro de una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede lugar a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo”* (Freire, 2004: 134 – 135)

Luego en la selección de *palabras generadoras* se reafirma la intencionalidad y compromiso con una construcción epistemológica tendiente a construir sentido y liberar desde ahí a los oprimidos, de hecho estas palabras generadoras deben cumplir con los siguientes criterios⁴³:

⁴³ Los tres criterios que aquí se exponen aparecen en el texto de Paulo Freire: “Educación y Cambio”. Cuarta edición, (1987). Ediciones Búsqueda. p. 77.

- a) *de riqueza fonética*
- b) *de dificultad fonética (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de menores a mayores dificultades);*
- c) *del cariz pragmático de la palabra que implica un mayor encaje de la palabra en una realidad dada, social, cultural, política.*

Todo esto nos revela que detrás de esta propuesta y construcción, hay un trabajo constante de investigación, de colaboración, de reflexión y creación, el cual, nos conduce necesariamente a estar revisando nuestra labor pedagógica desde la acción educativa.

Es en la creación de *situaciones sociológicas* en donde lo artístico se orienta a determinadas manifestaciones, como lo son, la pintura y la fotografía. *“Seleccionadas las palabras generadoras, se crean situaciones (pintadas o fotografiadas) en las cuales son colocadas las palabras generadoras en orden creciente de dificultades fonéticas”.* (Freire, 1987: 78) Las palabras no aparecen en el “aire” aparecen en un contexto cultural, desde una situación existencial, que es significativa para los educandos.

Así lo que viene, *las fichas de ayuda*, pretenden dar orientaciones generales a los educadores, no procuran limitar su capacidad creativa *“Estas fichas deben constituir meras sugerencias para los educadores, nunca una prescripción rígida para ser seguida”* (Freire, 1987: 79)

En la *Aplicación*, la primera actividad que se realiza es invitar a las personas a decodificar estas imágenes, la idea es que los estudiantes vean y analicen críticamente su propio contexto, su propia cultura.

En síntesis, hay en esta propuesta alfabetizadora toda una reinención desde el lenguaje y desde la praxis, que necesariamente requiere de un educador creativo, comprometido con el cambio cultural desde la escuela, de hecho Freire nos señala que en este caso específico, brasileño. *“Sustituimos la escuela nocturna, tradicional para adultos, que tenía connotación pasiva en contradicción con el clima intensamente dinámico del tránsito brasileño, por el Círculo de Cultura; el profesor casi siempre dador, por el de coordinador de debate; el alumno por el participante del grupo, la clase, por el dialogo.”* (Freire, 1987: 79)

A partir de los ejemplos anteriormente dados, podemos entender que Freire valora la actitud creativa, el quehacer innovador, el estar – siendo un sujeto – histórico capaz de transformar su realidad y su cultura. Esto se observa no sólo en la propuesta de alfabetización que acabamos de analizar, sino también en la propuesta educativa en general que nos propone Freire. *“La educación es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo, y es, en sí, una experiencia de belleza”.* (Freire, 2012: 113) Bello, porque busca a partir del conocimiento la buena vida del ser humano, de todos los seres humanos, y para que ello ocurra, hay que transformar lo que esta, porque lo que esta no está siendo bello *“reinvención de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, en el sentido de transformar la fealdad en belleza”* (Freire, 2003: 58)

Una propuesta educativa que busca desde nuestra praxis libertaria la belleza, necesariamente requiere de una herramienta para realizar esta obra de arte, de creación, de transformación educativo – cultural. Freire nos propone el diálogo, como ejercicio de encuentro amoroso para buscar acuerdo entre las personas y así mejorar nuestros mundos, desde nuestras historias no desde historias prestadas desde culturas foráneas que imponen su mundo desde un colonialismo

epistemológico que usa en este caso un monólogo para reproducir su historia y cultura. Educación Bancaria que hace del “diálogo”⁴⁴ un concepto vacío instrumentalizado es funcional para pocos y sin sentido para muchos. “En cuanto al diálogo, una primera cuestión a señalar es su naturaleza constitutiva de la relación horizontal entre las personas. En el diálogo, como encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, como fenómeno humano, como encuentro de los hombres que “pronuncian” el mundo”, dirá Freire

El puente que permite caminar desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica, es el diálogo, el diálogo será el pincel que en palabras del mismo Freire permitirá al pedagogo repintar el mundo, redibujar el mundo, redanzar el mundo. Hay en este proyecto estético – educativo, acciones que apuntan a mejorar la calidad de vida de las personas, por ello también lo estético es ético, o debe ser ético, en el sentido de no imponer esa belleza. *“La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica, no puede, o no debe, hacerse a distancia de una rigurosa formación ética, y al mismo tiempo, siempre al lado de la estética.”* (Freire, 2009:

34)

⁴⁴ En una Educación Bancaria estamos claro los críticos del sur que no existe el dialogo pero para los instrumentales del sur que dicen que existe dialogo en las escuelas, valga la aclaración.

Se marca claramente en estas líneas un transitar de sujeto – objeto a sujeto – histórico. Por lo tanto, es un camino de emancipación que necesariamente hay que hacer, que hay que recorrer, reinventándonos desde una consciencia - ingenua hacia una consciencia – crítica, es un transitar desde la deshumanización hacia la humanización, es educación y cambio, *“no hay cultura ni historias inmóviles”*(Freire, 2012: 36), nos señala Paulo Freire, por ende, fiel a nuestra naturaleza transformativa, debemos estar en constante dialogo creándonos y recreándonos, *“no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad por la que luchar cuando es negada”* (Freire, 2012: 36)

Si el arte nos lleva necesariamente al cambio, a transformar la realidad, a hacerla más justa, más respetuosa, más solidaria, más bella, debiéramos preguntarnos para qué el cambio (buscando sentido), a quienes beneficia y a quienes perjudican estas transformaciones. Ello nos lleva a situar nuestra crítica en determinado contexto cultural, que en este caso, responde a una cultura de masas, la cual se edifica a partir de un andamiaje epistemológico de corte neoliberal, Freire sitúa su crítica, la contextualiza, y desde ahí propone soluciones dialogadas, consensuada, *“que la estructura social es obra de los hombres y que, si así es, su transformación también será obra de los hombres. Esto significa que*

la tarea fundamental de ellos es la de ser sujetos y no objetos de la transformación.” (Freire, 1987: 45)

Nos parece significativo transparentar la relación entre estabilidad y cambio, ya que, “ingenuamente” los neoconservadores han realizado una lectura miope y siniestra de esta relación, polarizando el discurso entre una estabilidad que nos conduce al progreso y al bienestar de “todos y todas”, versus, cambios que nos transportan al caos y al desorden en la estructura social. Estas demandas por transformar la estructura están asociadas a sectores marginales, “grupos pequeños”, o mejor dicho empequeñecidos, que tienden a ser “violentos” en la forma de presentar sus demandas. *“La estabilidad y el cambio en, y de, una estructura no pueden ser vistos a un nivel meramente mecanicista, como piensan algunos, en que los hombres fueran simples objetos del cambio o de la estabilidad, que se erigieran en fuerzas ahumanas o sobrehumanas, bajo las cuales los hombres debieran quedar dóciles y adaptados” (Freire, 1987: 50 - 51)*

Entendemos que nuestra labor como educadores es develar dialógica y críticamente como se construye esto y quienes están a favor de un estabilidad y de cambio que favorezca la humanización o deshumanización. Hay en esta propuesta mucho de arte, de crear conocimientos en función de diversas

necesidades individuales y colectivas que apunten al desarrollo integral de lo humano – humana, a la buena vida.

Creemos que la escuela tiene mucho que aportar a esta transformación cultural, desde lo pedagógico educativo, creemos que el conflicto es de carácter epistemológico, ya que, cierto tipo de conocimiento se ha enquistado en la escuela, reproduciendo intereses egoístas y mezquinos, restándole belleza al mundo. El que un educador, no dimensione su poder de transformación social – cultural, es de una miopía garrafal *“no hay educador que no tenga una pedagogía, y si no sabe cuál es, rapidito a averiguar cuál es, porque está siendo un idiota útil de alguien por ahí, que está a través de él trabajando y él no se está dando cuenta para quien está trabajando.”*⁴⁵

Como hemos señalado, la acción educativa es política, más aún, cuando está dirigida e intencionada desde lo pedagógico por la escuela, el conocimiento que ahí se edifica, guarda relación con la formación y desarrollo de nuestra comunidad (nuestra polis) Así entonces, tanto nuestra labor, como el conocimiento que construimos en la escuela no es neutral. *“Por todo esto, el trabajador social no*

⁴⁵ Hacemos alusión a la presentación que realiza Marco Raúl Mejía de tu texto: *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur*, en la Universidad de Ciencias y Humanidades del Perú.

puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos.” (Freire, 1987: 45)

Conscientes, “tontos útiles”, útiles conscientes y otras posibilidades, deambulan por los colegios reproduciendo o transformando vidas desde el conocimiento, si la transformación cultural necesariamente requiere de “pedagogos – artistas”, pedagogos – transformativos. *“Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de las que resulta su inserción crítica en la realidad”. (Freire, 2008: 86)*

Desde las pedagogías críticas del sur, Paulo Freire nos propone significar el origen de lo cultural. *“En las relaciones permanentes hombre – realidad, hombre – estructura, realidad – hombre, se origina la dimensión de lo cultural que en sentido*

amplio, antropológico descriptivo es todo lo que el hombre crea y recrea.” (Freire, 1987: 55) Podemos inferir que la cultura es un constructo individual y colectivo altamente creativo, como construcción humana, y según lo hemos señalado hasta ahora responde a cierto tipo de construcción de conocimiento que tiene un compromiso político, ético y estético con el desarrollo del ser humano. “La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura.” (Freire, 2010: 103) Nuestro desarrollo como humanidad depende entonces de cuan creadores y recreadores seamos, tiene que ver principalmente con revisar que saberes estamos transmitiendo (creando y recreando), y por qué no se cuestionan dichos saberes, si no han logrado el crecimiento y desarrollo que han pregonado. “Hombre que debe actuar, pensar, crecer transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante” (Freire, 1987: 59)

Entendemos de esta forma, que Freire ha logrado proponernos, un quehacer pedagógico, es decir, una forma de mirar reflexivamente el fenómeno educativo con la finalidad de educarnos en y para nuestra emancipación como sujetos. Así, el pensarnos y hacernos sujetos – históricos implica nuestro “sur”, pero también,

involucra construir este discurso desde una praxis, que necesariamente en el caso de la propuesta freireana recoge las necesidades de los oprimidos. *“la acción política junto a los oprimidos, en el fondo debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos”* (Freire, 2008: 64) La cultura popular, es muchas veces cultura domesticada, silenciada, dócil cultura moldeable, manipulable, responde a una instrumentalización del conocimiento que se trasmite desde el lenguaje, así entonces, todo proceso dialógico está siendo monologado. *“La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”.* (Freire, 2010: 103) Freire trasparenta todo ello y nos invita a reinventar las formas tradicionales de producción de conocimiento, de “educación bancaria”. Son estas formas las que reproducen una cultura de masas, fiel a los intereses de los grupos dominantes, los cuales a través de la escuela logran imponer sus saberes, logrando la invisibilidad del conocimiento de nuestros sectores populares. *“No es posible estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin tratar su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro frente*

al misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar”.

(Freire, 2009: 56) Entendemos que ello, no es sólo privilegio de ciertas élites, que reproducen su cultura instrumentalizando y secuestrando el conocimiento y a los pedagogos que lo producen y reproducen en la escuela.

Desde dónde dice lo que dice Paulo Freire. Es importante desde aquí analizar como diría el mismo Paulo “el texto en su contexto”, construyendo desde un análisis situado de la realidad, la realidad. Preguntarnos entonces sobre que nos diría Freire sobre el arte y la cultura y cuáles serían las relaciones que establece entre ellas y pedagogía y educación, necesariamente amerita situar la propuesta freireana como una autentica crítica educativa desde las pedagogías del sur.

CAPITULO IV:
CONCLUSIONES.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES.

“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.”⁴⁶

(Freire, 1984:165)

En función de dar respuesta a nuestro objetivo general de investigación, que guarda relación con: *“Sistematizar la dimensión artística y cultural presentes en el pensamiento freireano,”* se construyeron tres líneas de análisis tendientes a dilucidar las problematizaciones propuestas en nuestros objetivos específicos y a partir de ello, podemos concluir lo siguiente:

⁴⁶ La cultura escolar es reflejo de un proceso cultural mayor, que ha venido matando saberes alternativos al hegemónico, en aras de un discurso homogenizante. Al no querer perder el control del contexto las elites generan “textualidades bancarias” que protegen históricamente intereses egoístas. El develar estas prácticas es un acto ético – político, repintar el mundo a partir de ello, es un acto estético – político.

- Con respecto al Objetivo Específico (1), que implica: “Develar desde que propuesta paradigmática y epistemológica se realiza esta significación y valoración del arte y la cultura en Paulo Freire”, se concluyó lo siguiente:

1. El “norte” no nos deja ver el “sur”⁴⁷

Resaltamos y valoramos la acción de concebir a Paulo Freire como un auténtico “Pedagogo del Sur”. Situado en el “Sur”, responde en este caso, 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 estética - artística que nos presenta Freire desde lo educativo, en el sentido, de transformar la cultura de la fealdad por una de la belleza. 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 positivista.

A partir de ello, entendemos que la modernidad, es ante todo, una propuesta epistemológica del “Norte” que se impone en nuestro “Sur”, recortando nuestras

⁴⁷ Hacemos referencia a la tesis planteada por el pedagogo crítico colombiano, Marco Raúl Mejía, quien nos señala, que la construcción pedagógica – epistemológica – educativa del “norte” no nos deja ver y valorar lo edificado en esta línea en nuestro “sur”.

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 religiosidad había dogmatizado antes su certeza” (Gadotti, 2001: 393)

“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, 2009:115)

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 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, oprimidos desde lo que deben ser, les es negada la posibilidad de ser ellos mismos, 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)*

Para justificar, “certificadamente” y darle continuidad a este constructo epistemológico que finalmente se concretiza en una acción determinada, es que, el mundo moderno, ha formado a sus propios expertos - los científicos - quienes tienen por labor construir, validar y divulgar este tipo de conocimiento. 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. *“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 el escenario socio - educativo actual. 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). Freire denuncia esta tensión entre armas de dominación y proceso de transformación, la escuela moderna ha publicitado hasta nuestros días su compromiso con el cambio, con la transformación, con nuestras libertades, con la diversidad, etc., etc., etc. Y desde ahí, creemos que las herramientas que ha dispuesto para ello, no son eficientes y no ha sido inocente su imposición en las escuelas, ya que, el paradigma pedagógico – educativo no es apropiado, justamente por la racionalidad e interés del conocer que lo constituyen y predomina, ello lo vemos plasmado en una política pública que dirige y manipula los conocimientos de sus estudiantes, haciendo de la escuela una “industria eficiente”. Michael Huberman en el encuentro que tiene en Ginebra con Paulo Freire e Iván Illich, señala en función de la escuela, lo siguiente: *“Se lleva delante esta especie de empresa en diferentes áreas de la ciudad y resulta fácil supervisarlas y controlarlas; se usan los mismos libros para todos los niños y se sabe quiénes son. Se trata pues de un modo muy industrial de dirigir a los niños – de la manera como manejamos las fábricas – y considero que puede hacerse con un costo relativamente bajo.* (Freire, 1986: 72)

Comprendemos desde aquí, que tanto el arte como la cultura en la propuesta freireana, responden a una necesaria crítica al paradigma cultural moderno, situado en el “Norte” y de construcción epistemológica positivista, ya que, como mencionamos su racionalidad instrumental e interés técnico del conocimiento que lo componen, preferentemente, han reducido aspectos esenciales del acto pedagógico - educativo relacionados con la creación y transformación en aras de construir una cultura dialógica, diversa, amorosa y tendiente al desarrollo de lo humano. Freire denuncia esto y nos propone desde las “Pedagogías Críticas del Sur” reinventar (nos) desde nuestra palabra generando relaciones dialógicas desde lo educativo, aquí está el pincel, con el cual, realizaremos una nueva construcción cultural. *“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 autentico – no instrumental ni formal – de su saber. (Hillert, 2008: 10)

- Con respecto al Objetivo Específico (2), que guarda relación con: “Identificar los sentidos pedagógicos y educativos de estas dimensiones”, se determinó lo siguiente:

2. “No hay justicia social global, sin justicia cognitiva global”⁴⁸.

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, en esta cita:

⁴⁸ 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.

“Se sugiere, por tanto, que nuestras políticas educativas 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 gran responsabilidad. Sobre todo, cuando pensamos qué vamos hacer del conocimiento escolar, ¿un monólogo, o un diálogo sobre lo que queremos cambiar o conservar? *“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)

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, pauteando 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 epistemológicamente 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, 2009: 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 creativa. *“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, como lo señala, Boaventura de Sousa Santos: *“Luchar políticamente, implica también luchar epistemológicamente”.* Si diversificamos⁴⁹ 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

⁴⁹ María del Carmen Oliver nos propone diversificar, es decir, convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único.

pocos por sobre las mayorías, *“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)

Freire nos propone potenciar aquellas competencias tendientes a la transformación del profesorado, en sujetos – histórico - amorosos, en profesionales críticos, altamente creativos e innovadores desde sus contextos educativos.

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 quienes definen lo qué es bueno y lo qué 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 pedagógica – educativa freireana que asumir amorosamente 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. *“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, 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, pedagógica – 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 pedagógica, optamos por repintar el mundo con él y los educando (s), nos preocupamos por potenciar (nos) creativamente y transitar socioeducativamente 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. Antiestético construir el mundo de todos desde una sola voz, desde una sola forma de concebir el conocimiento. *“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, 2009: 151)

- Por último en nuestro Objetivo Específico (3), tocante con: *“Descubrir la importancia pedagógica de aquellos conceptos claves que emergen del proceso de sistematización de Arte y Cultura, y cómo ellos aportan a la construcción de las pedagogías críticas del sur”, se concluyó lo siguiente:*

Logramos visualizar al menos cuatro conceptos claves que emergen del proceso 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. Leemos 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.

Contexto – Diálogo – Conocimiento – Emancipación.

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

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 Bancaria⁵⁰" 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

⁵⁰ Freire critica la "Educación Bancaria" porque: deposita y transmite conocimientos, produce la alineación del educador, domestica a los educandos, fabrica autómatas y deshumaniza.

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 pedagógica – 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, dialógico y tendiente a la emancipación de los sujetos.

Lo feo de nuestras culturas es reinventado desde una escuela situada, que critica el contexto político, social, económico y cultural desde donde se edifica. Freire nos señala que no importa que el contexto este echado a perder, es labor del pedagogo, leer el 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 hegemónica – dominante o un arte transformador de lo cultural, del contexto que estando 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, trata de evadir su responsabilidad política en la construcción cultural que realiza, orientado al control se restringe a la transmisión de ciertos contenidos por parte del profesor y a la recepción 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 lo hermenéutico – crítico. Convirtiendo al conocimiento en una herramienta de dominación política al servicio de la opresión cultural desde lo pedagógico - educativo.

Obtenemos de esta manera, un conocimiento – poder que se origina y hace sentido a las elites, imponiendo esta construcción a la gran mayoría de la población, ello se desarrolla desde una “Consciencia Ingenua” caracterizada por interpretar la realidad desde argumentos simplistas que no están orientados a detectar las causas de los problemas, creando conflictos sin debates y su base de argumentación está en las interpretaciones comunes que buscan soluciones inmediatas sin una perspectiva transformadora. Así el conocimiento escolar dirigido desde esta conciencia ingenua, produce domesticación y deshumanización al no permitir planos dialógicos – reflexivos que apunten al descubrimiento de la realidad de los sujetos que aprenden.

Lineal, este saber se traspasa y promueve bancariamente a partir de la memorización, desde ahí esta idea de “enseñar todo a todos⁵¹”, sigue siendo una falsa promesa de equidad, promoviendo desde ahí la homogenización del pensamiento, en aras de edificar una realidad que conserva ese “todo para todos”.

⁵¹ Idea que viene de tiempos de Juan Amos Comenio, padre de la didáctica moderna en la escuela.

Esta instrumentalización del conocimiento ha llevado a plantear su resignificación desde las pedagogías críticas del sur, entendiendo que su edificación es un acto político y por ende 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 comprender las causas que intervienen en nuestro condicionamiento para lograr nuestra emancipación.

El proyecto freireano estimula la creatividad para mejorar la calidad de vida de los individuos y de nuestras comunidades, es capaz de ver y valorar la diversidad desde la multiculturalidad, comprendiendo desde ahí que todos los saberes son válidos 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, creativo que se vuelve una opción pedagógica - educativa, que necesariamente transparenta lo político, ético y estético de su propuesta.

El tercer concepto a considerar es: *“La Libertad”* 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. *“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 entiende que hay un contexto que condiciona nuestro estar siendo en el mundo, 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, tampoco se logran visualizar las pobrezas que este discurso reproduce. Impregnada la escuela de éste 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.

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.

El último concepto a considerar corresponde al “*diálogo*”, motor del proceso de transformación pedagógico – educativo que nos propone Paulo Freire, el diálogo 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, simbolizan 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, al conocimiento desde una estructura comunicacional monologal 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 empequeñecido nuestras identidades de mayorías, nos imponen cierto tipo de conocimiento desde lógicas bancarias, éste saber habla solo, validándose egoístamente y hegemónicamente como lo ha hecho hasta ahora. *“Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo – educación monologal – 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 dialogo nos permite ese mínimo para transformar el mundo, el monologo en cambio, eterniza la fealdad en un mundo que se deshumaniza. El dialogo nos permite la esperanza transformadora de un contexto, no es algo que nos venga

dado, tiene que ver con problematizar el conocimiento, “lenguajear” de forma distinta a la que se ha venido haciendo. *“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, 2009: 98)*

Estos cuatro conceptos 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 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 resumen, 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 hegemónica – dominante.

Por otra parte, 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 que tendiente a la emancipación nuestra como sujetos históricos en constante conversación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo.

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.

La propuesta artística cultural de Paulo - nos permite recuperar la escuela como nicho de resistencia (palabras de H. Giroux), 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. Es 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, es capaz de construir un desarrollo integral para todos. Proponemos a este estado mercantil el transparentar su interés sobre el conocimiento en materia educativo -

pedagógica, en la lógica, de dar cabida a otros proyectos de desarrollo alternativos al hegemónico. La idea es de 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 propuestas de endodesarrollo, no sin antes hacernos la pregunta por quiénes somos, que hemos sido, para proyectarnos en función de lo que queremos ser.

BIBLIOGRAFÍA.

“Toda bibliografía debe reflejar una intensión fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone.”⁵²

(Freire, 2008: 48)

1. Abril, Desiderio (2007). *Escuelas y Educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones.
2. Abrahams, Frank (2008) “Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical”. En *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Peter Mc. Laren. Barcelona: Editorial Grao.
3. Apple, Michael (2001). “¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?”. *Revista Docencia*. N° 13. Santiago.

⁵² Esta bibliografía se construyó para escuchar a Paulo Freire.

4. Banderas, Armando (1981). *Paulo Freire. Un Pedagogo*, Centro de Estudios para el Desarrollo e Integración de América Latina (Bogotá). Universidad Católica Andrés Bello (Caracas).
5. Bazán, Domingo y otros. (2004). *Sociocreatividad y Transformación: Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
6. Bazán, Domingo (2008). *El Oficio del Pedagogo*, Rosario. Santa Fe: Editorial Homo Sapiens.
7. Bazán, Domingo (2013). *Investigación – Acción y pedagogía crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago: Alteridad Ediciones.
8. Bisquerra, Rafael (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

9. Carreño, N. (2005). La Teoría Pedagógica de Paulo Freire: Una lectura de su planteamiento estético. *Tesis para optar a la licenciatura en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.*
10. Cordua, Carla (2001). *Sentido y Sin Sentido, en sus impresiones y ocurrencias.* Santiago: Ril.
11. Cortina, Adela (2008). *La escuela de Frankfurt: crítica y utopía.* Madrid: Síntesis.
12. Díez, Pilar (2005). Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano. *Tesis para optar al doctorado en educación, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.*
13. Fajardo, V. y Wagner, T. (2003). *La Educación Artística y la Creatividad en la Escuela Primaria y Secundaria: Métodos, contenidos y enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

14. Feyerabend, Paul (1990). *Diálogo sobre el método*. España: Editorial catedra.
15. Freire, Paulo (1980). *Concientização: Teoría e prática da libertação*. Sao Paulo: Editora Moraes.
16. Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
17. Freire, Paulo (2004). *Cartas a Guinea – Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
18. Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
19. Freire, Paulo (1983) *¡Cuidado Escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas*. Ginebra: Cuadernos de Educación N° 110.

20. Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
21. Freire, Paulo. (1987). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones búsqueda.
22. Freire, Paulo. (1986). *La Educación: autocrítica de Paulo Freire / Iván Illich*. Buenos Aires: Ediciones búsqueda.
23. Freire, Paulo. (2010). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
24. Freire, Paulo (1991). *Paulo Freire en Chile: Conversaciones, conferencias y entrevistas*. Santiago: Centro el Canelo de Nos.
25. Freire, Paulo (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini, S.A.

26. Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Editorial el ROURE.
27. Freire, Paulo (2003). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
28. Freire, Paulo (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
29. Freire, Paulo (1994). Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: Video en YouTube. Extraído el 24 de octubre de 2013, desde:
https://www.youtube.com/results?search_query=%E2%80%A2%09FREIRE%2C+P.+1994.+%E2%80%9CCongreso+Internacional+Nuevas+Perspectivas+Cr%C3%ADticas+en+Educaci%C3%B3n%E2%80%9D
30. Gadotti, Moacir (2001). *Paulo Freire una Biobibliografía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

31. Gigli, Flavio y Casullo, Fernando (2000). La Escuela, ¿Operador de Vigilancia? Aportes desde un caso particular. *Revista de Filosofía* Universidad Adolfo Ibáñez. Cuadernos de materiales número 13. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Extraído el 5 de octubre de 2013, desde: <http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13g.htm>
32. Giráldez, A. (2010). *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía: De la teoría a la práctica, 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
33. Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
34. Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.
35. Grundy, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

36. Gutiérrez, Gustavo (1982). *La fuerza histórica de los pobres*, Sígueme, Salamanca.
37. Harris, Marvin (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
38. Hillert, F. (2008). "El giro copernicano pedagógico de Freire". Buenos Aires. En *Revista Novedades Educativas*. Año 20. N° 209.
39. Juárez, E. (2002). La teoría crítica de Theodor Adorno. La relación entre la teoría del conocimiento y a teoría de sociedad, Informe: proyecto de investigación Se C y T – UNC 2001 – 2002. Extraído el 8 de octubre de 2013, desde: www.oocities.org/eciepistemologia/proy-6-juarez.doc
40. Key, R. (2009). El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire, Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, año 10, N° 1. Extraído el 5 de septiembre de 2013, desde: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/sp/v10n1/art13.pdf>

41. Kuhn, T. (2006). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
42. Larraín, Rodrigo (2005). “La naturaleza de la crítica: Teoría Crítica y Paulo Freire”, *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 4, N° 3. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: LOM Ediciones.
43. Mc. Carthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editoriales Tecnos.
44. Mc Laren, Peter. (1984). *La vida en las Escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
45. Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Editorial Magisterio.
46. Maturana, Humberto (1987). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Colección Hachette / Comunicación. CED.

47. Medina, V. (2012). La Educación Popular en Latinoamérica: Paulo Freire y el olvido Histórico, *Revista virtual Replicante Cultura Crítica y Periodismo Digital*. Extraído el 5 de septiembre de 2013, desde: <http://revistareplicante.com/la-educacion-popular-en-latinoamerica/>
48. Mejía, Marco (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina. (CEAAL).
49. Moulian, Tomás (1998). *El Consumo me Consume*. Santiago: LOM Ediciones.
50. Mouton, Stephanie (2010). *Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación.
51. Ovelar, N. (2008). Paulo Freire: Gusto por la libertad y pasión por la justicia, *Educere* [online]. 2008, vol.12, n.40 [citado 2013-12-10], pp. 177-187.

Extraído el 16 de septiembre de 2013, desde:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000100022&script=sci_arttext)

[49102008000100022&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000100022&script=sci_arttext)

52. Pinto, Rolando (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
53. Pinto, Rolando (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
54. Reyes, J. (1995). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana. *Tesis para optar al grado académico de licenciada en filosofía*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

55. Rodríguez, L. (2007). Paulo Freire una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 34, Año XVIII. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
56. Ruz, Juan. (1998). *Una nueva estrategia para la formación de profesores*. Santiago: Universidad Educares.
57. Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editores.
58. Sgró, Margarita (2001). Los Intereses Rectores del Conocimiento según Habermas y la Pedagogía Freireana, *Alternativas*. Año XII. N° 14. Extraído el 13 de diciembre de 2013, desde: <http://www.unicen.edu.ar/alternativas/2001/sgro.htm>
59. Solís, Ciro. (1998). *Elementos de epistemología*. Lima: Ediciones I.R. Erly.

60. Suárez, J. (2005). "La sociología en una sociedad en mutación: entrevista con Guy Bajoit". México: *Argumentos*, núm. 49, 2005, pp. 191-196. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
61. Torres Alberto y Moacir Gadotti (2011) *Sociedad, cultura y educación: Henry Giroux y Peter Mc Laren*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
62. VV. AA. (2011). Una apuesta por la disputa del conocimiento, Colectivo, centro de estudios sociales, construcción crítica". *Revista del Colectivo Diatriba por una pedagogía militante* N° 1. Santiago: Editorial Quimantú.
63. VV. AA. (2013). Una apuesta por la disputa del conocimiento. Colectivo, centro de estudios sociales, construcción crítica. *Revista del Colectivo Diatriba por una pedagogía militante* N° 3. Santiago: Editorial Quimantú.
64. VV. AA. INODEP (1972). *El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Madrid: Fondo de Cultura Popular.

65. Wainsztok, Carla (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.