



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LAS PERSPECTIVAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA
LIBERACIÓN EN AMÉRICA LATINA. ANÁLISIS MONOGRÁFICO
DE SU TRAYECTO HISTÓRICO EN LAS DOS ÚLTIMAS
DÉCADAS EN EL CAMPO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA
CONTEMPORÁNEA.**

**MONOGRAFÍA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

JORGE RODRÍGUEZ VEGA

ASESORA:

DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

CIUDAD DE MÉXICO, 25 JULIO DE 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
DESARROLLO DEL TEMA.....	4
Capítulo Introdutorio. Debate histórico de los procesos político-sociales y educativos.	4
1968: propuesta de un recorrido histórico que no se olvida.	4
Una perspectiva del cambio a partir del mayo francés	8
La lucha en América Latina.....	10
Capítulo 1. Sujeto pedagógico y contextos históricos de emergencia	16
Concepto de alternativas	21
Quién es el sujeto	23
Reconocimiento del sujeto pedagógico.....	25
Capítulo 2. Propuestas y miradas DESDE EL SUR latinoamericano ejes de comprensión freirianos a partir Boaventura y Dussel.....	28
Capitalismo: Norte global-Sur global. Una aproximación desde México.....	29
La filosofía de la liberación, propuestas epistémica.	36
Regulación moderna: Estado, Mercado, Comunidad.	38
Capítulo 3. Acercamiento al pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano a partir de Marco Raúl Mejía	41
Propuestas pedagógicas	43
Pedagogías populares	45
Pedagogías críticas	47
Pedagogías decoloniales.....	49
Capítulo 4. Filosofía de la liberación y pensamiento pedagógico latinoamericano.....	55
La transmodernidad como propuesta epistémica.....	55
Teología y filosofía de la liberación, hijas de su tiempo.....	58
Reflexiones al cierre. Los Aportes para la pedagogía latinoamericana: alternativas y dispositivos político/ epistémicos	63
CONCLUSIONES	65
REFERENCIAS	67

Al Dios de la
vida que responde a las esperanzas de lo crucificados de la historia.

A mi familia expresión del amor misericordioso.

Al colectivo de compañeros asesorado por la Dra. Patricia Medina en el proyecto: Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico. Número de registro: 003/2022.

/

INTRODUCCIÓN

El trayecto histórico, en las dos últimas décadas, de las perspectivas filosófico-pedagógicas de la liberación en América Latina es un camino que enriquece el campo de la teórica pedagógica contemporánea en Latinoamérica. El análisis, de este tema, permitirá conocer el desarrollo de concepciones pedagógicas en la realidad y cómo nos vinculamos con ellas desde nuestros contextos.

La pedagogía, ante las necesidades que va presentando la sociedad en contextos de emergencia, no debe limitar su discurso al sector educativo. Su intervención es enriquecida con otros saberes, ya que comparten categorías, procesos, intervenciones. Este compartir de saberes ha permitido tejer nuevas epistemologías, por tal motivo el recorrido histórico de la perspectiva analizada (filosófico-pedagógica de la liberación), que se desarrollan desde contextos determinados; contextos de exclusión, marginación, pobreza, emancipación, lucha, transformación es fundamental para comprender el proceso de teórica pedagógica en América Latina con otros saberes.

Hoy en día, para poder entender un acontecimiento es necesario vislumbrar todos los campos que intervienen: social, económico, religioso, político, ecológico, educativo, entre otros. La vinculación de campos permite una visión integral del sujeto, una visión articulada. La conexión de saberes permitirá analizar las confrontaciones y las respuestas que se han dado ante una fragmentación de nuestra realidad, ante una dominación que va excluyendo, separando, segregando al sujeto y lo va dejando sin voz.

En este presente trabajo de tesina-monográfica abordamos en cinco momentos este recorrido histórico que lleva a reconocer el camino propuesto hasta estas dos últimas décadas y la vinculación pedagógica con otros saberes, especialmente con la filosofía. Para reconocer los alcances y limitaciones en la teoría pedagógica contemporánea desde Latinoamérica, este recorrido es acompañado por ejes de

articulación desde el pensamiento de Paulo Freire, ya que en él se puede vislumbrar la integralidad del proceso propuesto en este trabajo de investigación.

El primer apartado presenta un acercamiento de los procesos político-sociales y educativos en la historia partiendo de 1968, año que nos presenta un parteaguas para entender los movimientos sociales que reconocen la importancia de la intervención en los procesos mencionados (político-sociales-educativos), no solo desde una perspectiva de acontecimientos, sino el año de 1968 como un acontecer en el proceso educativo.

El segundo apartado presenta al sujeto pedagógico y los contextos de emergencia que se van gestando en la historia, ya no son solo sujetos aislados que luchan por objetivos particulares, sino sujetos que se vinculan desde una perspectiva pedagógica con otros saberes. La historia y el acontecer de ella, ha permitido la conformación de sujetos que responden a las necesidades de su tiempo.

El tercer apartado expone que los sujetos antes mencionados, se encuentran en un contexto determinado, es decir, en el sur latinoamericano. Las propuestas no se vislumbran desde una perspectiva eurocéntrica, sino desde una postura del suelo que el sujeto está pisando, es decir, su realidad.

El cuarto apartado vincula el suelo que se ha pisado con lo que se está realizando en ese suelo, es decir, se presenta el pensamiento pedagógico contemporáneo en América Latina y las propuestas que han surgido desde su contexto, desde su realidad, desde sus necesidades.

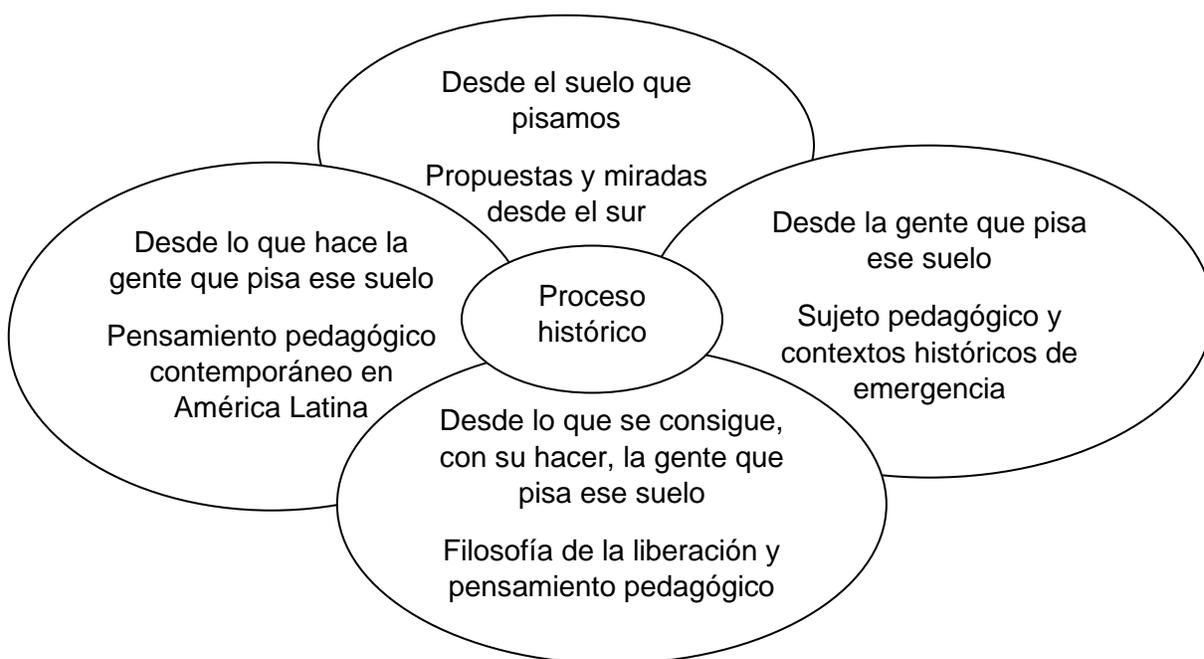
Finalmente se concluye con el quinto apartado que nos presenta la vinculación de la filosofía de la liberación como un eje articulador pedagógico para seguir proponiendo teoría pedagógica contemporánea desde nuestra realidad, desde nuestro ser sujeto pedagógico en el sur.

Estos cinco momentos proponen un camino metodológico que aborda procesos. Con ello se va creando una matriz del conocimiento que permite mirar la investigación: “desde el suelo que pisamos, desde la gente que pisa ese suelo, desde lo que hace la gente que pisa ese suelo y desde lo que se consigue, con su hacer, la gente que pisa

ese suelo” (Martínez Luna, 2015, pp. 97-105). Dichos ejes se presentan en la Figura 1, a partir de la cual se propone una matriz metodológica en nuestra investigación:

Figura 1

Elementos de vinculación comunal con el capitulado



Nota. Elaborado por el autor (2022).

En esta figura se observa el tejido que se presenta en el trabajo. Con ello, cada apartado va configurando al otro, no se presenta de manera jerárquica, sino configurativa. Por esto, la distribución se va desarrollando en el espacio y tiempo (proceso histórico), ya que es un eje fundamental para el diálogo de saberes y su articulación en el campo epistemológico.

DESARROLLO DEL TEMA

Capítulo Introdutorio. Debate histórico de los procesos político-sociales y educativos.

1968: propuesta de un recorrido histórico que no se olvida.

El análisis del trayecto histórico de los procesos educativos es un estudio del sujeto político-social sobre el que se reflexiona como un sujeto situado en la realidad. Reflexionar sobre él y alejarlo de la realidad sería un grave error para nuestra investigación.

En este primer capítulo se realiza una aproximación histórica que parte de lo acontecido en el año de 1968, año que se vuelve fundamental para reflexionar sobre la situación político-social del sujeto en el mundo. La investigación puede iniciar en años anteriores o posteriores, sin embargo, se considera oportuno este acontecimiento, ya que representa un hecho en el que los jóvenes alzan la voz, un año con memoria, un año que no se olvida.

Lo acontecido en 1968 conduce a la reflexión, es punto de partida para recuperar categorías que tienen una carga histórica en las dos últimas décadas. Reconozcamos los trayectos históricos de continuidades y de rupturas, ya que los procesos permitirán que el sujeto se vaya reconociendo en la historia y con la historia. Abordar este año, específicamente, recuerda una cronología que permite mirar al mundo desde varios contextos y reconocer distintos factores que intervinieron.

En el siguiente listado se presenta una aproximación a contextos y factores, estos suscitan a mirar de manera deductiva los tejidos en el acontecer del año 1968. La perspectiva geopolítica que se vislumbra en el listado va marcando contextos de emergencia, analizarlo desde el sujeto situado es indispensable para poder comprender el acontecer de este año. Se invita a reflexionar dichos hechos como un conjunto de acontecimientos que conforman un acontecer en el mundo. Ejemplo de ello, es la guerra de Vietnam que se devela en imágenes por el mundo y dicha atrocidad es conocida por sujetos que se sienten interpelados a reclamar y exigir mediante protestas un llamado a la paz; evidenciando una clara fractura social. Los

hechos van conformando un tejido social, por tal motivo no podemos mirar aisladamente el listado que se presenta:

- Enero
 - 1. Ofensiva del Tet, en Vietnam. Inicia la batalla de Hue (una de las batallas más largas y sangrientas de la guerra de Vietnam “1959-1975”)
- Febrero
 - 1. Las brutales imágenes de Eddie Adams de la Guerra de Vietnam impactan al mundo.
- Marzo
 - 28. En Memphis, EUA, disturbios y represión racial.
- Abril
 - 4. Asesinato del pastor y activista Martin Luther King.
- Mayo
 - 10. La noche de las Barricadas en París, punto de inflexión del mayo francés.
- Julio
 - 25. Pablo VI condena el uso de anticonceptivos en la encíclica *Humanae Vitae*.
- Agosto
 - 26-29. Protestas masivas contra la Guerra de Vietnam ante la Convención Demócrata Nacional de Chicago.
- Septiembre
 - Hans Küng publica el manifiesto Declaración por la libertad de la teología.
- Octubre
 - 2. Matanza de la plaza de las Tres Culturas en Ciudad de México.
 - 12-27: XIX Juegos Olímpicos en la capital mexicana.
- Noviembre
 - 5. Las elecciones de Estados Unidos dan la victoria a Richard Nixon.
- Diciembre

- 22. Mao Zedong lanza la campaña de “reeducación” de jóvenes de las ciudades enviados a campos de trabajo rurales en China. (Montero, 2018, pp.6-8).

Estos sucesos expresan una dinámica de enfrentamientos, redescubrimientos, duelos, sueños, esperanzas, miedos, resistencias. Enunciarlos muestran que desde el continente asiático, americano, europeo se van mostrando inquietudes que envuelven un proceso geopolítico. Aunque no se presentan hechos del continente africano es importante mencionar el mayo senegalés, que tuvo cierta vinculación con el mayo francés, ya que los estudiantes senegaleses levantan la voz al reconocer que:

las becas ayudaban a los estudiantes senegaleses que venían de provincia; simbólicamente, representaban un estatus de los universitarios. [...] En el momento en que el gobierno de Leopoldo Sanghor decidió dividir las ayudas económicas ponía en riesgo este simbolismo y calidad de vida de los jóvenes (Archundia, 2018).

Los estudiantes senegaleses, en 1968, expusieron con su actuar los contextos de emergencia en su país. Ellos reconocieron que no es únicamente un problema económico por una beca, sino que este problema conlleva una carga de identidad: son estudiantes (jóvenes), senegaleses, de provincia. La beca trasciende a su calidad de vida.

El recorrido histórico y sus procesos han dado a conocer la importancia de la educación, sus implicaciones, y de quiénes participan de ella (sujetos situados), ya que “a partir de la segunda mitad de este siglo la crítica a la educación y a la escuela se acentuó” (Gadotti, 2019, p.199). Con ello surgieron grandes críticos:

Althusser sostuvo que la función propia de la escuela capitalista consistiría en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; Bourdieu y Passeron sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema (Gadotti, 2019, p.199).

La educación, la escuela son contexto de emergencia. Este año de 1968 implica consigo una tensión entre la crítica radical al poder establecido y el continuar con el poder establecido por culturas dominantes. La reproducción de la sociedad y de las relaciones de producción no eran coherentes con las exigencias de los jóvenes. Esta dicotomía ya se vislumbra en lo anteriormente expuesto. La tensión de la crítica y de lo establecido no solo se da desde el aspecto histórico-educativo-político, sino también desde el teórico, ya que:

la década de los 60' no solo fue significativa en la entrada de los nuevos actores sociales a nuestra realidad, sino que también significaba al interior de las Ciencias Sociales una crisis de los paradigmas que hasta ese momento habían sido dominantes al interior de estas ciencias y su carácter eurocéntrico (Mejía Jiménez, 2011, p.30).

El acontecer no se desvincula del espíritu que acompaña este año de 1968. El pedagogo, Paulo Freire, es un claro ejemplo del cambio social y de la vinculación política con factores educativos y otros saberes. Su historia es expresión del acontecer, pues el brasileño fue encarcelado y exiliado cuando en 1964 se da el golpe de Estado en su país y todas aquellas personas que se encontraran dentro de las instituciones gubernamentales que representaran una amenaza al régimen deberían de ser separadas de sus cargos. Freire ante estos hechos da a conocer su reflexión-investigación-experiencia desde la cotidianidad, con su libro: pedagogía del oprimido. En este escrito expresa la crítica a lo establecido y al paradigma dominante en ese momento: el positivismo. El paradigma criticado, no es ajeno a su realidad, pues “la máxima del gobierno de Castelo Branco era el lema que aparece en la bandera de Brasil *Ordem e progresso*, que proviene de la idea positivista de Auguste Comte” (Martínez López, 2020). La pedagogía del oprimido permitió y acogió la oportunidad para la vinculación epistemológica del sujeto político-social desde el ámbito educativo. La concepción de la realidad comienza a reclamar nuevas categorías que respondan a las necesidades de su tiempo y algunos escuchan ese llamado. Este libro comienza

a despertar conciencias de los procesos de opresión y de reconocerse a sí mismo y al otro como opresor u oprimido. Se comienza a reflexionar en contextos de emergencia y sujetos situados. La misma historia de los teóricos es marcada por el acontecer de su realidad.

Una perspectiva del cambio a partir del mayo francés

El mayo francés ha sido reconocido por algunos como un acontecimiento del cambio, pero no debemos de olvidar que es un contexto de emergencia, ya que varios movimientos reconocen la necesidad de alzar la voz no solo para ser escuchados, sino para volverse protagonistas del cambio. Habían transcurrido 23 años de la conclusión de la II guerra mundial, el mundo no puede quedarse callado ante injusticias y buscaban la paz. Ver, juzgar y conocer cómo transcurría la guerra fría, era un hecho que, ante los ojos de la humanidad era intolerable. Se evidenció una crisis del sistema gestado en la posguerra. Este sistema que no respondía a las esperanzas de los jóvenes que habían nacido después de la guerra, sino que era un sistema que respondía a intereses particulares de los vencedores de la II guerra mundial, específicamente Estados Unidos y la Unión Soviética. Estos dos actores ahora libraban una lucha de poder, de pensamientos, de economías, de formas de posicionarnos ante la realidad.

El mayo francés se llega a considerar el momento de un movimiento breve, de objetivos imprecisos, poco claros, pero de gran impacto. Los jóvenes estudiantes tomaban la iniciativa de cuestionar a las autoridades, de criticar lo establecido, de confrontar un autoritarismo, sobre todo de reconocer que las luchas de poder seguían fracturando a la humanidad.

Un factor determinante en este tiempo y de los sujetos que intervinieron en el acontecer fue el ingreso a las universidades de hijos de familias de obreros, ellos llegaban con una profunda conciencia de clase y ganas de luchar por una igualdad en la sociedad y su crítica a los métodos de enseñanza, sin embargo, los jóvenes parisinos no se sentían particularmente amenazados, pero:

el 22 de marzo de 1968, un grupo de 300 estudiantes situacionistas, trotskistas y maoístas se manifiestan contra la guerra de Vietnam y, ya puestos asaltan las instalaciones de American Express en París. Se producen seis arrestos y el conjunto vuelve a Nanterre, ocupa la sala de profesores y funda un movimiento de resistencia al que llaman el 22 de marzo, uno cuyos responsables es Cohen-Bendit. La agitación se extiende como la pólvora por las aulas de Francia y, cuando corre el rumor de que Dany el Rojo va a ser expulsado, se produce el estallido. La Universidad de Nanterre suspende las clases y sus estudiantes toman La Sorbona el 3 de mayo. En ese momento es cuando empieza todo (Porlan, 2018, p.71).

Esta narración abre el panorama para reconocer que los jóvenes se sentían interpelados por lo que pasaba no solo en su país, sino en otros lugares del mundo. El joven se identificaba con formas de pensamiento que los confrontaban, ellos eran fruto de una segunda guerra mundial, muchos de ellos huérfanos, abandonados. Ellos reconocían las consecuencias de la guerra. Sin estar presente en el momento histórico, ellos conformaban parte importante de aquella historia y su infancia fue de continuas guerras de ultramar, la de Indochina (1946-1954) y la de Argelia (1954-1962). Francia iba perdiendo su estatus de potencia colonial y esos acontecimientos eran evidentes para la sociedad. El mundo estaba cambiando, lo invisible se volvía evidente, lo oculto salía a la luz y el ser humano se reconocía como agente de cambio. Los pensadores reflexionaban desde su realidad, desde lo que iba aconteciendo, no es casualidad que el filósofo Louis Althusser, y los sociólogos Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron sean franceses. Estos intelectuales van realizando sus críticas ante la realidad que van percibiendo, se saben interpelados y con la necesidad de alzar la voz desde sus reflexiones sobre la sociedad y la educación. Pero no solo en dicho país se van gestando levantamientos, sino que también en América Latina se genera un pensamiento distinto, un pensamiento alternativo que confronta lo establecido y que se va reconociendo con identidad que le permite articular un discurso de liberación.

Los franceses van marcando hechos históricos en su propia nación que llegan a ser conocidos por otros, especialmente por jóvenes, pero es en otras naciones donde

las juventudes se sienten interpeladas para proponer, manifestar, exponer sus inquietudes. El movimiento no se ve limitado en espacio geográfico es lo que nos permite hablar de una geopolítica donde se va reconociendo agentes del cambio.

La lucha en América Latina.

Los jóvenes, en América Latina, protagonizaban su actuar. Se reconocían hijos de su tiempo y sabían que, por primera vez en la historia, un país latinoamericano sería el encargado de organizar los juegos olímpicos, sería el acontecimiento del año en el que se recordaría a México en la historia, sin embargo 10 días antes de la inauguración, la matanza de Tlatelolco será el acontecimiento que se recuerda de 1968, ya que el gobierno veía como una amenaza las revueltas estudiantiles. Se sabe que “mientras los jóvenes de media Europa se manifestaban contra el materialismo occidental, y la Guerra de Vietnam vivía sus peores momentos, los dirigentes mexicanos parecían ver en toda protesta estudiantil un conato de revolución comunista” (González, 2018, p.33). Las personas en el poder se sentían amenazado por estudiantes que tomaban conciencia de un autoritarismo que ejercían sobre ellos. Esta percepción no solo se reconocía en México, sino en diferentes partes del mundo. Los acontecimientos que surgían llevaban consigo a reflexiones más profundas, un ejemplo de ello fue en México:

fue la actuación de las autoridades en una pelea, ocurrida en las instalaciones universitarias, lo que propició el nacimiento del Consejo Nacional de Huelgas, creado el 2 de agosto de aquel año a la luz del mayo francés y de todo el levantamiento juvenil. Una riña por un partido de futbol acabó enfrentando a dos pandillas, los Arañas y los Ciudadelos, algunos de cuyos miembros pertenecían a la Escuela Isaac Ochotorena, contra los estudiantes de las vocacionales 2 y 5 del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En poco tiempo, las fuerzas policiales intervinieron violentamente en las instalaciones de las vocacionales, dejando varios heridos y detenidos, lo que se consideró un atentado a la autonomía de las universidades públicas (González, 2018, p.33).

En este acontecimiento no solo se veía una intervención policiaca por una pelea. El acontecimiento se leía de forma diferente, había una integralidad en los acontecimientos y no una fragmentación. Las tensiones en el mundo iban marcando una nueva forma de relacionarse con el otro, de identidad con su espacio, su pensamiento, su libertad. El concientizar un atentado a la autonomía de las universidades públicas era un factor determinante. La pelea entre estudiantes pasa a segundo plano por que el acontecer se lee de forma distinta. La percepción de los jóvenes en ese momento era de represión, de régimen, de dominación. Esta percepción fue confirmada el 02 de octubre de 1968.

Las autoridades, no solo de México, sino de otros países (especialmente Estados Unidos) toman cartas en el asunto para reflexionar los acontecimientos que van pasando e intervienen para combatir al comunismo, contra el cual se libraba una lucha. La violencia, levantamientos armados se convertiría en la forma de expresión para reforzar su dominación, claro ejemplo se ha mencionado anteriormente, ya que:

El gobierno estadounidense estaba preocupado por la situación en Brasil y temía que apareciera otro gobierno alineado con los intereses de la Unión Soviética. Para evitar esto apoyaron al golpe de estado llevado a cabo por Castelo Branco durante los meses previos a su ejecución (Martínez López, 2020).

Los acontecimientos expuestos, en América Latina, van reclamando la intervención e interés de la mayoría de los sectores, instituciones, organizaciones, pues comienza a resonar una categoría poco usual para otros lugares geográficos, pero que se vuelve característica de América Latina: la categoría pobre. Esta categoría es reflexionada en *la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM)*, en el documento de *Medellín*, donde se reconoce que las estructuras son causantes de una desigualdad social y de la promoción de la pobreza en nuestro continente:

Si nosotros debemos favorecer todo esfuerzo honesto para promover la renovación y la elevación de los pobres y de cuantos viven en condiciones de inferioridad humana y

social, si nosotros no podemos ser solidarios con sistemas y estructuras que encubren y favorecen graves y opresoras desigualdades entre las clases y los ciudadanos de un mismo país, sin poner en acto un plan efectivo para remediar las condiciones insostenibles de inferioridad que frecuentemente sufre la población menos pudiente, nosotros mismos repetimos una vez más a este propósito: ni el odio, ni la violencia son la fuerza de nuestra caridad (CELAM, 1968, p. 15).

La concepción está cambiando y se reconoce que el pobre no es pobre por una acción divina o una voluntad externa, sino que el mismo ser humano dominante es el generador de ella mediante las estructuras que ha creado. Esta categoría será abordada en capítulos posteriores, ya que es fundamental para la reflexión de la filosofía de la liberación y teología de la liberación.

Los acontecimientos en América Latina son extensos, sin embargo, se ha limitado a tener como referencia los anteriormente expuestos como ejes de lectura y acercamiento. Uno de los pedagogos que han realizado una lectura desde América Latina es Marco Raúl Mejía. Él enriquece estos ejes de lectura y acercamiento con una síntesis de propuestas que vincula el contexto latinoamericano y sus epistemologías dentro de una práctica social, pues reconoce: “hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos del nuevo milenio” (Mejía Jiménez, 2011, p.16). La práctica social se va desarrollando en distintas disciplinas del saber que se han desarrollado desde América Latina, en la Tabla 1 se presenta este desarrollo desde el pensamiento de los peruanos:

Tabla 1
Disciplinas desde Latinoamérica desde Perú.

Propuesta	Desarrollo	Teórico
Un marxismo latinoamericano-socialismo indoamericano	Da a conocer que lo cultural y lo social exigen salir de las miradas economicistas del sobre determinismo económico.	Carlos Mariátegui (Peruano)

Teología de la liberación	Reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando la idea del paraíso, el cual se construye en la tierra.	Gustavo Gutiérrez (Sacerdote dominico-Peruano)
La colonialidad del saber y el conocimiento	La emancipación no es solo de lo económico y lo político, sino de cómo se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo universal abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos.	Quijano (Peruano)

Nota. Datos tomados de Mejía Jiménez (2011).

Cada contexto-país va enriqueciendo las disciplinas, pues responde a necesidades específicas de su tiempo. En algunos países perduran categorías que fueron desarrolladas-gestadas por teóricos del mismo país de procedencia, ejemplo de ello es el que se presenta en la Tabla 2 que se vincula con categorías que refieren a Paulo Freire:

Tabla 2.

Disciplinas desde Latinoamérica desde Brasil.

Propuesta	Desarrollo	Teórico
La teoría de la dependencia	Muestra que nuestro “atraso” en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia.	Dos Santos Faletto (Brasileño)
El teatro del oprimido	Reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación	August Boal (Brasileño)
Ética	La ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras	Leonardo Boff (Ex – sacerdote franciscano menor, brasileño)

condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo *ethos*

Nota. Datos tomados de Mejía Jiménez (2011).

Por último, en la Tabla 3, se presenta a los representantes que han destacado en Colombia, Chile y Argentina y agregamos a un sacerdote español que aunque no es latinoamericano su aporte en la psicología social enriqueció al pueblo del Salvador:

Tabla 3
Disciplinas desde Latinoamérica desde Colombia, Chile, Argentina, El Salvador.

Propuesta	Desarrollo	Teórico
La investigación-acción participante	Cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto, convirtiendo a los grupos populares en investigadores.	Fals Borda (Colombiano)
Psicología social	Cuestiona las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se construyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales.	Martín Baró (Sacerdote Jesuita-Español)
Filosofía latinoamericana	Postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores “universales” lo son en la negación de lo diferente, de lo otro no-europeo.	Dussel (Argentino)
El desarrollo a escala humana	Devela cómo la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestan) se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista.	Max Neff (Chileno)

<p>La sistematización como propuesta investigativa para leer las prácticas y en ese sentido, más cercana para hacer visibles los saberes de los grupos sometidos y excluidos</p>	<p>Tienen una perspectiva histórico contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas relacionadas con y afectadas por él en esas dinámicas de producción de conocimiento y saber desde América Latina, en donde el pensamiento de Paulo Freire le da forma a la educación popular, planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”.</p>	<p>Lola Cendales (Colombiana) Sergio Martinic (Chileno)</p>
--	--	---

Nota. Datos tomados de Mejía Jiménez (2011).

La lucha en América Latina se ha desarrollado tomando conciencia de nuevas epistemologías que se van construyendo. Se puede visualizar con este acercamiento que los pensadores latinoamericanos tienen mucho que aportar y siguen aportando. La construcción de epistemologías desde el contexto-lugar es necesaria para conocer qué sujetos están interviniendo en el acontecer histórico. Esto es fundamental para entrar en el siguiente capítulo del sujeto pedagógico y los contextos históricos de emergencia, donde los caminos alternativos surgen y promueven la construcción de un nuevo sujeto, un sujeto situado.

Capítulo 1. Sujeto pedagógico y contextos históricos de emergencia

El camino recorrido en el apartado anterior exige que en éste se reconozca que la categoría de sujeto abre nuevos caminos de interpretación, investigación, concepción de la realidad. La aproximación histórica realizada permite que se vayan tejiendo los ejes comunales propuestos. Hemos entrado en el proceso histórico, pero se da a conocer quiénes entran en este proceso. Esto permite que los distintos saberes contribuyan desde su campo al enriquecimiento conceptual, ya que una categoría puede ser concebida de manera distinta dependiendo del campo de conocimiento. Un ejemplo podría ser la categoría pobre; ya que puede ser un indicador de desarrollo, para otro saber puede ser una condición social, para alguien más puede ser un lugar teologal, para otros puede ser una condición económica. Lo anterior nos permite reconocer que las categorías van mostrando cómo me relaciono con la realidad. Esto admite que hablemos del sujeto filosófico, sujeto ecológico, sujeto teológico, sujeto social, entre otros.

Al hablar de sujeto encontraremos gran bibliografía de teóricos que abordan el tema, sin embargo, en este apartado se realiza una aproximación desde el pensamiento de la pedagoga Adriana Puiggrós. Este acercamiento se realiza por tres motivos: es latinoamericana; por su vinculación política en Argentina¹ y por su interés en el pensamiento de Paulo Freire, ya que considera que: “la primera enseñanza que debemos retomar del pensamiento freireano es la exigencia que significa comenzar a historizar nuestra matriz pedagógica, para construir saberes desde la línea de pensamiento que nos habita en Latinoamérica” (Puiggrós, 2019). Abordar la categoría de sujeto desde el pensamiento de una pedagoga latinoamericana es reconocer que se quiere comenzar a construir desde nuestro contexto, tomando bases del pensamiento freiriano.

¹ Fue Diputada Nacional(1997-2001); secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de Argentina (2001); Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005-2007); presidenta de la comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN) (2007-2013).

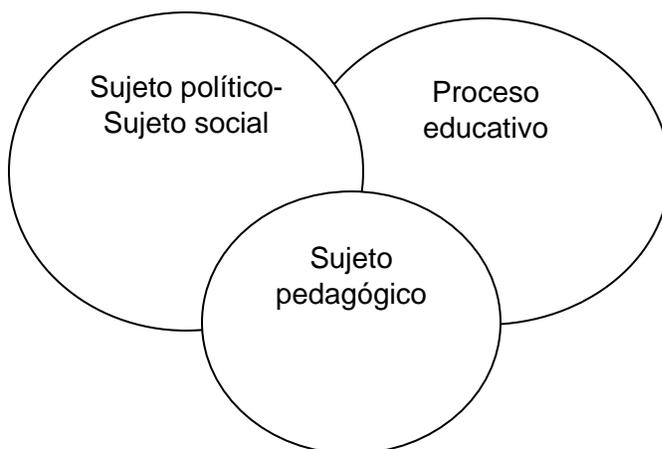
Adriana Puiggrós reconoce la importancia de la categoría sujeto, ya que es un eje central: “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós, 1992, p.232). Su visión como pedagoga permite articular procesos desde el campo educativo y reconocer que el sujeto participa de situaciones educativas. En el sistema educativo moderno “siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos)” (Puiggrós, 1992, p.232). Esta premisa no tiene gran dificultad para ser comprendida. El incidir es reconocer que la educación es una mediación y este proceso es acompañado por sujetos, el mediador es reconocido con la categoría de sujeto pedagógico. Sin embargo, la complejidad comienza cuando el sujeto pedagógico lo miramos en su integralidad, es decir, con categorías que lo van conformando, con su historia, su contexto, su pensamiento (ejemplo de ello es la aproximación histórica realizada en el capítulo anterior). Esto lleva a reconocer que hay diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos que van configurando sujetos. Un claro ejemplo de este proceso lo podemos analizar con Paulo Freire; él expone la relación entre opresor y oprimido en el proceso educativo.

El sujeto pedagógico, al cumplir una función mediadora, no se encuentra aislado de un proceso educativo, esto debe de quedar muy claro para no caer en ambigüedades. Es importante recalcar que el sujeto pedagógico es mediador en una dinámica integral que involucra realidad, contexto, tiempo. El proceso educativo es fundamental, ya que sin proceso no se necesita sujeto pedagógico, en este operar es donde se da su razón de ser.

El proceso educativo también ha sido reflexionado desde Paulo Freire, ya que él reconocía y daba a conocer que: “es como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo” (Freire, 1984/1987, p.16). Las distintas combinaciones antes mencionadas (político-social), también son utilizadas con Freire, pues él da a conocer que es como un acto político (sujeto político) que tiende a la transformación del hombre en cuanto a su clase social (sujeto social). Con el pasar de los años, el pensamiento de Freire

sigue gestándose y transformándose, ya que Puiggrós resume que: “los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1992, p.234). Esta relación se puede ver en la Figura 2.

Figura 2
Tejido educativo



Nota: Elaboración del autor (2022).

La estrecha vinculación del sujeto pedagógico y el proceso educativo busca la transformación, ya que durante el proceso educativo se van construyendo los sujetos pedagógicos y viceversa, los sujetos pedagógicos van construyendo procesos educativos.

Reconociendo al sujeto como mediación y al proceso educativo como proceso de transformación (concepción que nos ha permitido vincular a Puiggrós con Freire). Se reconoce que la educación, es entendida como una práctica que transforma y reconoce que los sujetos sociales se encuentran inmersos en situaciones educativas, pero no siempre es un cambio transformador, sino que también puede ser un cambio conservador. Poder interpretar el tipo de cambio es posible por la dimensión histórica. Abrir el espacio al sujeto pedagógico en la dimensión histórica ha permitido que

podamos reconocer la vinculación entre política y pedagogía, religión y pedagogía, filosofía y pedagogía, ecología y pedagogía, historia y pedagogía.

El compromiso del sujeto pedagógico con el proceso educativo interpela para que la dimensión histórica no se conciba como una entidad mítica, exterior y superior a los seres humanos. A partir de esto, el sujeto pedagógico toma relevancia, en la historia. Freire reflexiona que:

recuerdo ahora lo que dice Marx, en *La Sagrada Familia*: “la historia no hace nada, no posee ninguna inmensa riqueza, no libra ninguna clase de lucha: quien hace todo esto, quien posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, vivo; no es la historia la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines” (Freire, 1984/1987, pp.27-28).

El hombre vivo es aquel que se reconoce protagonista de su proceso, el sujeto pedagógico debe de recordar a los demás que están vivos. El sujeto es quien va construyendo procesos educativos. Nuestra categoría de sujeto es un sujeto de construcción, un sujeto que se reconoce protagonista en la historia, y no es acabado. Pero no todos pensamos que este proceso se va construyendo. Freire da a conocer que:

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer o escribir, el “analfabeto” político -no importa si sabe leer y escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado*, algo que es y que no está siendo (Freire, 1984/1987, p.73).

El sujeto que da un hecho dado es aquel que rompe con la posibilidad de ser un sujeto pedagógico, ya que no existe la mediación, sino solo la predestinación, el proceso ya está establecido y solo queda ser un simple asistente. El sujeto pedagógico es anulado en su praxis dentro de la historia y solo es reconocido como un espectador que vive sin esperanza y la infinita repetición de lo establecido.

En palabras de Freire podemos dar a conocer que: “sino superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el ‘analfabetismo’ político” (Freire, 1984/1987, p.76). Esto nos lleva a recordar que el sujeto pedagógico no solo se limita ámbito escolar, pensar así sería mutilar la categoría. La categoría de sujeto pedagógico nos invita tener otra mirada del proceso educativo, de la política, de lo social, de los distintos saberes para poder interpretar la realidad desde Latinoamérica. Debemos de tener en cuenta que no es algo nuevo, sin embargo, debemos de tomar conciencia del proceso histórico que van marcando la vinculación entre sujetos y procesos, con ello se va creando un acontecer, ejemplo de ello es que:

no fue, por ejemplo, suelo decir, la educación burguesa la que creó o conformó a la burguesía, sino la burguesía la que, al llegar al poder, tuvo el poder de sistematizar su educación. Los burgueses, antes de tomar el poder, simplemente no podían esperar de la aristocracia en el poder que pusiera en práctica la educación que les interesaba. La educación burguesa, por otra parte, empezó a constituirse históricamente mucho antes de la toma del poder por la burguesía. Sólo su sistematización y generalización fueron lo que se hizo viable con la burguesía como clase dominante y no ya contestataria (Freire, 1984/1987, pp.110-111).

Con ello, el sujeto de mediación y de construcción pedagógica permitió la educación burguesa. Pero el tiempo nos ha llevado a reconocer que dicho sujeto pedagógico se ha transformado, sigue construyendo e interpretando de manera distinta la realidad. Esto nos lleva a un compromiso muy importante, ya que “toda pedagogía define su sujeto” (Puiggrós, 1992, p.233). Los pensadores latinoamericanos han alzado la voz y deciden que el sujeto sea a partir de su contexto, ya que reconocen que “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (Freire, 1970/2012, p.9). Esto nos lleva a reconocer que las alternativas son indispensables para seguir tejiendo desde el sur y lo contrahegemónico.

Concepto de alternativas

La categoría de sujeto ha sido abordada en el libro: *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. En este libro Adriana Puiggrós menciona que no encontraremos una definición acabada, ya que no se parte del método científico que se caracteriza por la definición previa de las categorías. Al reconocer que se va construyendo, se da la oportunidad para que desde Latinoamérica reconozcamos al sujeto y especialmente al sujeto pedagógico. Ahora partiremos de la categoría de alternativas como el eje que permite la creación de propuestas pedagógicas.

La categoría de alternativas ha respondido al reconocimiento de lo otro, de lo que no se encuentra establecido, de lo que se sigue construyendo. Por tal motivo se comprende que “las categorías que utilizamos se nutren de nuestra concepción de la realidad y educación” (Puiggrós, 2012, p.217). Esta concepción de la realidad y educación invitan al investigador a vincularse desde su experiencia. Por tal motivo, en el libro antes mencionado, se reconoce que la crisis de los paradigmas teóricos y de las estrategias para el cambio social en América Latina influyó también en la educación, especialmente a mediados de los setenta. Esta crisis de paradigmas permitió mirar desde distintos horizontes, por ello se presenta la Tabla 4 de posiciones de los pedagogos que Puiggrós expone:

Tabla 4
Posiciones pedagógicas

Posición	Desarrollo
Posición liberal-democrática	Adherencia de partidos de izquierda. Identificaba educación popular con sistema de instrucción pública y era renuente a aceptar modalidades no escolarizadas, la educación no formal y el uso de los sistemas abiertos y de educación a distancia. La relación entre educador y educando seguía siendo vertical, “bancaria” o de “instrucción”.

Posición de adoctrinamiento	<p>Considera que la educación popular consiste en instruir al proletariado, al campesino, a los sectores marginados enseñándole los principios fundamentales de la doctrina marxista y contribuyendo así a la toma de conciencia de clase, que sería el objeto último de este tipo de educación.</p> <p>La relación entre educador y educando sigue siendo un vínculo “bancario” en el cual se alteraron los contenidos doctrinarios y se los asume explícitamente.</p>
Posición evangelizadora	<p>Tiene como finalidad enseñar una doctrina. Agrega como objeto la promoción social.</p> <p>El vínculo entre educador y educando es “bancario”, de adoctrinamiento.</p>
Posición asistencialista	<p>Llevar al “pueblo” los productos culturales del desarrollo y en asistirlo en sus necesidades básicas, sin modificar las causas de la pobreza. Es una concepción que complementa al sistema de instrucción pública, no cambia la relación entre educador y educado y trata de paliar la disconformidad social.</p>
Posición espontaneísta	<p>Posee expresiones diferentes que coinciden en considerar al pueblo como portador natural de saberes, actitudes, valores, experiencias. Niega el papel del educador, colocándose en una posición opuesta al adoctrinamiento.</p> <p>El intelectual debe desintegrarse en el pueblo y su papel se desdibuja totalmente, reduciéndose a ayudar a crear espacios destinados a la expresión del pueblo.</p> <p>Esta posición es antiestatista y rechaza generalmente el espacio escolar para la educación popular, que es concebida como necesariamente no formal.</p>
Posición dialógica	<p>Que nunca se presenta en estado puro, es la tendencia más fuertemente democrático-popular.</p>

Nota: Datos tomados de (Puiggrós, 1992).

Estas posiciones presentadas nos permiten reconocer que la categoría de Freire se utiliza como margen de definición, ya que las tres primeras posiciones utilizan la categoría *bancaria*. Sin embargo, “la reducción clasificatoria está ya, además, muy alejada de los caminos actuales de la investigación científica” (Puiggrós, 1992 p.228).

Dichas posiciones respondieron a una etapa histórica e intereses de algunos grupos que hoy en día se pueden seguir dando.

Abordando al sujeto pedagógico y su vinculación político-social, reconocemos que este enlace ha ido surgiendo por las reflexiones que parten de la categoría alternativa que ha sido interpretada desde América Latina, pues se permite la articulación de múltiples factores de reflexión, sin embargo, al seguir construyendo la palabra alternativa debe vincularse a la lucha en contra de la hegemonía, pues el contexto latinoamericano y nuestra visión desde esta investigación así lo exige: “la categoría alternativa no interesa como una manera de fragmentar la historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de ‘deconstruirla” (Puiggrós, 1992, p.226). En esta deconstrucción encontraremos incoherencias, discontinuidades. Las alternativas al reconocer varios factores deben abrirse a la posibilidad de seguir creando, pues “al desaparecer un centro como referencia al cual situarse, le toca al hombre determinar, entre todas las alternativas a su alcance, el centro de su elección” (Villoro, 1992/2015, p.123).

Las propuestas alternativas desde Latinoamérica deberán posicionarnos en contra “de la práctica ‘bancaria’ de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa” (Freire, 1970/2012, p. 107). Al no posicionarnos de esta manera, no estamos hablando de una alternativa desde Latinoamérica, sino de una reproducción de posicionamiento que fortalece el discurso hegemónico.

Quién es el sujeto

Con lo expuesto anteriormente, reconocemos que el sujeto no se desvincula de la historia, del contexto. El pedagogo, Jaime Martínez Luna², permite vislumbrar al sujeto

² Originario de Guelatao de Juárez ubicado en el Estado de Oaxaca. Su gran trayectoria académica e intelectual lo condujo a enunciar el concepto de ‘comunalidad’; una propuesta para identificar a los indios más allá del criterio puramente lingüístico, esto se refiere también al modo de vida comunal que caracteriza a las comunidades indígenas, resaltando el tipo de vida y no sólo su ámbito de realización. La ‘comunalidad’ indica la voluntad individual de ser colectividad

desde una alternativa epistémica que involucra al latinoamericano. Luna expone: “desde el suelo que pisamos, desde la gente que pisa ese suelo, desde lo que hace la gente que pisa ese suelo y desde lo que se consigue, con su hacer, la gente que pisa el suelo” (Martínez Luna, 2015, pp.97-105). Para él el sujeto se va conformando y constituyendo desde su contexto en comunidad. Él habla de la gente, no del sujeto. Sin embargo, reconocemos que los sujetos van conforma a la gente.

Hablar desde la gente que pisa ese suelo, es hablar desde la propia experiencia. Jaime Martínez Luna supera el sentido individualista que nos muestra la modernidad y la indiferencia hacia el otro. La categoría-sujeto ha sido entendida en la individualidad, en el proceso epistemológico dualista: sujeto-objeto, lo establecido. Se invita a reconocer lo alternativo en la categoría y enriquecer a un sujeto con contexto, ya que no es lo mismo ser una mujer indígena rica a ser una mujer indígena pobre. Lo étnico, el género y la clase se convierten en categorías que van construyendo al sujeto. El lugar va marcando una distinción muy importante, ya que el sujeto de América Latina será muy distinto al sujeto europeo. La gente de América Latina va construyendo de manera distinta a la gente de Europa. Hablar en plural nos llevará a reconocer que el sujeto es entendido en la colectividad y la colectividad será entendida en las experiencias de los sujetos que la conforman.

Hoy se debe recuperar la categoría de sujeto, ya lo habíamos mencionado, pero es importante recalcarlo: “la educación es una práctica productora, reproductora, transformadora de sujetos” (Puiggrós, 1992, p.232). Ya no partimos de la individualidad, sino de la pluralidad (sujetos). Nosotros llegamos a tener un acercamiento y una comprensión más abierta al hablar de sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, acianos), y reconocer que dichos sujetos sociales participan de situaciones educativas. El sujeto se va constituyendo y se reconoce que la pedagogía define su sujeto. Por tal motivo es importante reconocer las alternativas, posiciones que se van adquiriendo, ya que con ellas vinculamos lo que se mencionaba con anterioridad: el proceso educativo va

y se distingue por la reiteración cíclica, cotidiana y obligatoria de esta voluntad, por medio de la participación en las actividades de poder, trabajo, fiesta y relación con el territorio.

conformando sujetos. Y esos sujetos que se van conformando en contextos determinados, son sujetos pedagógicos que responderán a las necesidades planteadas por el proceso y la finalidad que desean alcanzar.

Al responder quiénes son los sujetos debemos de mirarnos a nosotros mismos y mirar al otro, ya que la construcción de alternativas se dará cuando podamos reconocernos como agentes de cambio.

Reconocimiento del sujeto pedagógico

El sujeto pedagógico articula para que los demás sujetos políticos y sociales se reconozcan y participen en los procesos educativos. Al vincularse el sujeto pedagógico con lo político-social en los procesos educativos, el reconocimiento se va clarificando, ya que es un campo específico que enriquece la categoría y le da un dinamismo. La relación que se va mostrando “entre educador y educando, siempre mediada por el currículum, será denominada sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1992, p.234). De aquí parte la importancia de conocer el currículum y lo que se pretende vincular. El reconocimiento que realiza Freire del opresor y el oprimido permite reconocer que el sujeto dominante vaya buscando que el currículum favorezca a la reproducción del pensamiento dominante, sin embargo, al reconocer al sujeto oprimido como sujeto pedagógico muestra la esperanza de mostrar una alternativa en los procesos educativos. La alternativa lleva a pensar en la realidad en su historicidad, pensar no solo a partir de lo dado, sino de lo “dado, dándose”.

No podemos olvidar que la historia nos ha permitido conocer enfoques curriculares, como el teórico, el práctico y el crítico. Esto va ayudando a perfilar al sujeto pedagógico y con el enfoque curricular llegamos a reconocer el orden pedagógico-político. Otros teóricos de diversos saberes se han sumado a esta distinción, uno de ellos es Leonardo Boff (teólogo brasileño). Él nos muestra tres estrategias que parten desde una reflexión de la teología de la liberación a partir del pobre que van muy vinculadas con los enfoques curriculares, ya que pretende abordar lo teórico, lo práctico y lo crítico. Es de destacar que esta referencia surge desde Latinoamérica, que podría no estar referida específicamente al proceso educativo curricular, sin embargo, nos

muestra cierta vinculación que no se encuentra aislada de cómo se va interpretando categorías en la cotidianeidad:

1. El primero interpreta al pobre como el que no tiene.
 - a. Por lo tanto, es necesario movilizar a quienes tienen que aliviar la vida de quienes no lo hacen.
 - b. Esta estrategia dio lugar a bienestar y al paternalismo.
 - c. Ayuda, pero mantiene a los pobres dependientes y a merced de la buena voluntad de los demás.
 - d. La solución tiene un breve respiro.
2. El segundo interpreta a los pobres como aquellos que tienen.
 - a. Tienen una fuerza laboral, capacidad de aprendizaje y habilidades.
 - b. Es importante capacitarlo para que pueda ingresar al mercado laboral y ganarse la vida.
 - c. Enmarca a los pobres en el mercado productivo, pero sin criticar al sistema social que explota a su fuerza laboral y devasta la naturaleza, creando una sociedad desigual, por lo tanto, injusta.
 - d. Es una solución que ayuda a los pobres, pero es ineficiente por que los mantiene como rehenes del sistema, sin liberarlos realmente.
3. El tercero interpreta a los pobres como alguien que tiene fuerza histórica, pero fuerza para cambiar el sistema de dominación por otro que es más igualitario, participativo, justo, donde el amor no es tan fácil.
 - a. Esta estrategia es libertaria.
 - b. Hace al pobre sujeto de su liberación.
 - c. Es una solución adecuada para superar la pobreza (Boff, 2009/2013).

Cabe señalar que con estas tres estrategias se reconocen al sujeto a partir de lo social y político. El pobre es el sujeto en un contexto determinado, que pisa un suelo determinado. La primera estrategia responde a un enfoque teórico, la segunda estrategia a un enfoque práctico y la tercera estrategia a un enfoque crítico. Este reconocimiento ha partido desde la realidad histórico social, por tal motivo continuamos con el análisis desde distintos acontecimientos que surgen y van mostrando cómo el

sujeto político-social se va configurando como sujeto pedagógico, pero no solo vinculado desde la pedagogía, sino también a partir de otros saberes.

El proceso contrahegemónico se reconoce en la tercera estrategia, ya que el proceso de liberación va enmarcando el caminar del pobre desde América Latina.

Capítulo 2. Propuestas y miradas DESDE EL SUR latinoamericano ejes de comprensión freirianos a partir Boaventura y Dussel

En este capítulo abordamos la propuesta desde el sujeto situado desde el sur. Hemos reflexionado en el capítulo anterior (recorrido histórico y sujeto pedagógico) cómo el sujeto se ha configurado en la historia y su vinculación político-social para reconocer la importancia de las alternativas como proyectos contrahegemónicos, pero sin olvidar que el sujeto se encuentra en un contexto (Latino América). Seguimos con la perspectiva *comunalista* de Jaime Martínez Luna, el sujeto se reconoce en el suelo que pisa. En este sentido, en el presente capítulo centramos la mirada desde el sur latinoamericano, como sujeto situado. Esta aproximación se realiza tomando a tres referentes fundamentales: Boaventura de Sousa Santos³, Dussel⁴ y recuperamos categorías desde el sur de Freire.

Boaventura de Sousa Santos ha reflexionado sobre el sur, y utiliza esta categoría en su libro: *una epistemología del sur*. Para él, esta categoría es “usada como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (De Sousa Santos, 2009/2015, p.12). El sur es el lugar de encuentro con el pobre, con el desarraigado, con el excluido. Si se tiene claro con qué sujeto se relaciona, la propuesta será dirigida a dichos sujetos.

Las propuestas son propuestas de encuentro desde el sur, que se han tejido desde las experiencias, las necesidades, los contextos de emergencia. Dussel ha reconocido que este encuentro se dé a partir de la filosofía. Los teóricos latinoamericanos desean seguir construyendo desde su contexto, desde el suelo que

³ Boaventura de Sousa Santos, estudió la universidad a fines de los años sesenta en Estados Unidos, esto marcó su obra y pensamiento pues estuvo expuesto a la ideología política de esta nación en aquel entonces. En medio del Movimiento por los Derechos Civiles, la radicalización de los afroamericanos en el movimiento del Poder Negro, la resistencia a la Guerra de Vietnam y la primera huelga estudiantil en Yale.

Boaventura de Sousa Santos nació en Coímbra, Portugal, el 15 de noviembre de 1940. Cursó su doctorado en Sociología del Derecho en la Universidad de Yale a finales de los años 60's.

⁴ Enrique Dussel procede de La Paz, Mendoza, en Argentina; nace en 1934. En la dictadura de Lanusse, en 1971, fue cuando creó el movimiento Filosofía de la Liberación. Escritor y filósofo argentino-mexicano. Reconocido internacionalmente por su trabajo en el campo de la Ética y la Filosofía Política

se está pisando, y es importante volver a analizar la Tabla 1 que hace referencia a Latinoamérica y lucha contra un sistema dominante, llamado capitalismo.

Freire es el claro ejemplo de pisar en el sur, ya que su trabajo en las favelas ha sido enriquecedor para reconocer las necesidades de los sujetos situados en dicho lugar, específicamente el proceso de alfabetización con los oprimidos, los desarraigados.

Capitalismo: Norte global-Sur global. Una aproximación desde México.

El capitalismo ha sido considerado como el sistema económico que favorece la desigualdad social, ya que se basa en la propiedad privada de los medios de producción para generar riqueza, es decir, solo aquel que cuenta con los medios de producción es capaz de generar riqueza y el que no cuenta con estos medios de producción, no es capaz de generarla. Estas distinciones marcarán pautas para la reflexión.

Actualmente nos encontramos ante un nuevo proyecto que tiene como base el pensamiento capitalista. Este nuevo proyecto se conoce como neoliberalismo. Dicho proyecto se convierte en la evolución del capitalismo, es decir, que las bases capitalistas que son retomadas por el proyecto neoliberal ponen de manifiesto que “se valora el individualismo, la calidad-utilidad y la productividad” (Romo, 1997, p.1). Nada contrario al pensamiento capitalista y que marca nuestras dos últimas décadas. La propuesta que trae consigo este nuevo proyecto (neoliberal) y por la cual se menciona que es la evolución de un capitalismo, es que, trata de “limitar al máximo la intervención estatal y ampliar la participación privada” (Moreno Moreno, 1995, p.5). El principio básico del neoliberalismo es: “lo privado es mejor y más eficiente” (Díez Gutiérrez, 2010, p.3).

Si el sistema capitalista tiene como principal característica la desigualdad social, ahora el neoliberalismo trata de “reorganizar la vida económica, social y cultural” (López Guerra y Flores Chávez, 2006, p.3). No solo se encontrará, dicho sistema, en

el ámbito económico, sino que abordará lo político, lo educativo. Por tal motivo al momento que se busca una reorganización social y económica, la educación entra en esta dinámica de modificación. El sujeto pedagógico debe de ser conforme a los intereses que se busquen y lo curricular afín para lograr dicha reorganización, pues se necesitan principios, bases, directrices que permitan dicho movimiento y una reforma educativa articula al sujeto pedagógico con lo curricular para comenzar a implementar el proyecto neoliberal, pues es donde se busca “la consolidación de un nuevo modelo de desarrollo económico” (Moreno Moreno, 1995, p.6). Esto no está alejado del sujeto que se desea construir, los procesos educativos se van alineando a intereses particulares. Por tal motivo para Freire es fundamental hacer una distinción “entre la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en los procesos de su organización” (Freire, 2012, p-43).

La reforma (como educación sistemática) buscará, principalmente, que el Estado al ser el principal obstáculo para que el proyecto neoliberal, ya que: “impide el funcionamiento del mercado educativo: libre oferta y demanda de educación” (Moreno Moreno, 1995, p.5), quede adelgazado para que al promoverse la privatización; no exista ningún obstáculo de trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos. Pues al entrar en la lógica del mercado “cada cual, tanto ofertante como demandante, se regula por su cuenta en función de su fuerza y sus posibilidades” (Díez Gutiérrez, 2010, p.13). El oprimido seguirá siendo oprimido y el opresos mantendrá su relación de dominación.

El proceso educativo que se desee:

nos remite a analizar las condiciones políticas imperantes y en particular las orientaciones neoliberales, las cuales son impuestas en el país con el fin de insertarnos en la economía mundial y garantizar la recuperación económica a través de la modernización en todos los ámbitos” (Romo 1997, p.1).

No podemos decir que el proyecto neoliberal apareció inmediatamente, llevó consigo todo un proceso que, Martha Rosa Romo ha considerado, comenzó con los gobiernos De la Madrid y Salinas y que hoy se presenta en México en estas dos últimas décadas en su máxima expresión. Podemos considerar que lo que ahora ocurre en México, en el aspecto educativo, se fue gestando desde estos dos gobiernos, anteriormente mencionados.

Una categoría que fundamenta estas relaciones de poder es el libre mercado, pues existe la “premisa fundamental del neoliberalismo para reorganizar la vida económica, social y cultural en el ámbito mundial” (López Guerra y Flores Chávez, 2006, p.3). Podemos ver que Miguel de la Madrid comienza a emplear políticas económicas liberales, es decir, comienza con el libre mercado, la globalización capitalista se palpa en nuestro país.

El neoliberalismo, al entrar en el ámbito educacional, deja de considerar la educación como “un derecho inalienable de todo ser humano” (Morfín López, 2003, p.4). Comienza a considerarse como un servicio. Esto lleva que la educación pierda “buena parte del valor” que tenía cuando era considerada un derecho público. La educación al ser considerada como un servicio será interpretada de una manera totalmente diferente, pues el fin será: “atender las demandas sociales, se pone a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación de preparar el tipo de profesionales solicitados por ésta” (Díez Gutiérrez, 2010, p.2). El sujeto pedagógico se va conformando para formar profesionales solicitados. Una educación bancaria, en su máxima expresión, se sigue marcando.

Para que este un proyecto neoliberal educativo se vuelva atractivo, “el discurso de la privatización viene siempre acompañado por el discurso de la ‘libertad de elección’ del libre mercado” (Díez Gutiérrez, 2010, p.7). Con esto, la educación se convierte en:

una mercancía con la que aseguramos que los niños y las niñas de nuestras propias familias tengan la mejor posibilidad de salir adelante en la lucha despiadada y

competitiva de cada uno contra todos en el sistema de darwinismo social del mercado (Díez Gutiérrez, 2010, p.13).

Se olvida el crear comunidad, pues “en la medida en que las minorías, sometiendo en su domino a las mayorías, las oprimen y dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder” (Freire, 1970/2012, p.144).

La reflexión que hemos realizado lleva a identificar que el neoliberalismo está influyendo en el sector educativo y nos lograremos dar cuenta, cuando:

- Se comienza a “alegar escasez de recursos para poder gestionarla” (Díez Gutiérrez, 2010, p.6).
- Al introducir un sistema de cheques.
- Los resultados deben ser cuantificables, es decir, la calidad de los diferentes centros y el nivel cultural de la población serán cuantificables.
- “Se aspira a fijar y a elevar niveles escolares esperados” (Díez Gutiérrez, 2010, p.9).
- Se comienza a desprestigiar la “calidad” de lo público, culpabilizando de ellos especialmente a los docentes.
- La asignación de recursos dependerá de una evaluación del rendimiento escolar.
- La competencia será “estrategia para privatizar la educación con el traslado del financiamiento público al privado, en detrimento de los sistemas educativos nacionales” (López Guerra y Flores Chávez, 2006, pp.2-3).

En suma, Enrique Javier Díez Gutiérrez menciona que se llegaría a caer en una *Mcdonalización*, es decir, “se aplicarán soluciones de “racionalización” y “gerencialismo” en las escuelas públicas al estilo de las plantas industriales de fabricación y los McDonald’s” (Díez Gutiérrez, 2010, p.11). Con esto, se dejaría la educación a las fuerzas competitivas del libre mercado (oferta-demanda). El contexto

de emergencia es claro y es en América Latina que se reconoce la importancia de alzar la voz y realizar propuestas pedagógicas.

El mundo se está convirtiendo en un supermercado y que detrás de muchos argumentos a favor de la privatización se llega a esconder un clasismo, donde “las clases privilegiadas esconden el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase” (Díez Gutiérrez, 2010, p.11). Al considerar que la educación es un servicio, los opresores (como clase privilegiado) deciden reproducir y no transformar la realidad, pues se puede adquirir dicho servicio con los de su clase social.

Cabe señalar que ya nos encontramos inmersos en este nuevo proyecto, al leer el modelo educativo que se presentó en el sexenio de Peña Nieto, vemos que las características anteriormente señaladas se viven en la educación de nuestro país. Debemos de saber que las nuevas clases medias, que:

ya no se preocupan tanto de la política social y educativa justa y retributiva, ni de la democratización de la educación. Su obsesión es que, en las instituciones escolares, sus hijo e hijas tengan buenas calificaciones y avancen sin repetición de curso y, a ser posible, que les confieran competencias canjeables en el mercado por buenos puestos laborales (Díez Gutiérrez, 2010, pp.14-15).

Las preocupaciones son de competitividad, olvidando lo comunitario (política educativa justa y retributiva). Los intereses son personales, pues se busca colocar dentro de las clases privilegiadas, y si no se logra alcanzar dicha clase, se busca obtener buenos puestos laborales.

En estas nuevas clases medias, algunos se pueden sentir identificados, pero deberíamos preguntarnos por las personas que no entran en este sector, es decir, los pobres. Ellos quedan totalmente fuera de esta lógica. La desigualdad ya no será solo el factor determinante, como se lograba ver en el proyecto capitalista, sino que ahora nos acercamos a que el nuevo proyecto neoliberal excluya a las personas de su

derecho a la educación, pues ya no sería un derecho, sino un servicio que solo podrán recibir en la medida de sus posibilidades.

La educación, como lo menciona el jesuita Luis Morfin López, es “el proceso mediante el cual el ser humano llega a ser persona, y con ello a la plenitud de su ‘existencia” (Morfin López, 2003, p.3). Dejará de tener su razón de ser al abandonar a los sectores más desprotegidos, pues el ser humano dejará de ver al otro como persona y se convertirá en un objeto.

El verdadero cambio en la educación será “asumir este proceso de construcción de la persona individual y social en oposición a la cultura dialéctica al sistema imperial de la globalización actual” (Morfin López, 2003, p.5). Esto nos llevará a la restauración de la centralidad de la persona y no a la centralidad del mercado. Colocar la centralidad de la persona, del sujeto, es desarrollar un discurso contrahegemónico que es promovido por las alternativas de Latino América para minimizar el impacto neoliberal, estas alternativas proponen: “en el aspecto político (la educación como derecho, la escuela pública), organizativo (escuelas democráticas, escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje y la educación inclusiva) y curricular (currículo intercultural y currículo realmente coeducativo)” (Bausela Herreras, 2009, p.3).

La educación no debe ser vista como un servicio, pues solo el servicio es adquirido en la medida de nuestras posibilidades. La educación es un derecho que debemos de cuidar y proteger. Latinoamérica reconoce este camino y sabe que es propenso a perder este derecho.

El proyecto neoliberal se presenta muy atrayente; pues el Estado al irse adelgazando permite que la intervención privada tenga mayor fuerza y que la educación pública carezca de credibilidad. “El nuevo ideal pedagógico del neoliberalismo es “la persona trabajadora ‘flexible’ y ‘polivalente” (Díez Gutiérrez, 2010, p.2). Deja de ser persona para convertirse en un objeto al servicio del dios mercado.

El neoliberalismo sigue operando y se encuentra en Latino América promoviendo el mercado, lo individual, lo privatizado. Llevando a reconocer que en el Sur se encuentra un Norte que promueve lo hegemónico:

es un Sur que también existe un Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también por las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial (De Sousa Santos, 2009/2015, p.12).

La complicidad de esta forma de ver el mundo y los procesos llevan una responsabilidad epistémica de lucha. Se debe de reconocer nuestro Sur y realizar un cambio cognitivo. Reconocer nuestro sur será recordando la primera premisa que Boaventura nos propone en su libro “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2009/2015, p.12). Esto debemos analizarlo desde la Figura 3 y Figura 4 que son una nueva manera de mira, de esperar, de juzgar, de actuar.

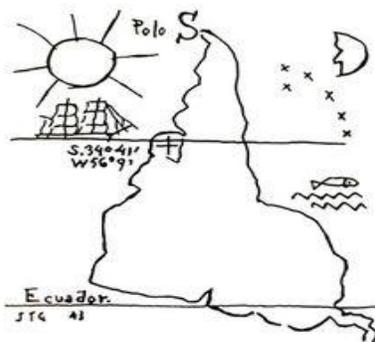
Figura 3

Norte y Sur global



Nota: Foto recuperada de [norte y sur global decolonial - Bing images](#)

Figura 4
Nuevo Sur



Nota: Foto recuperada de [norte y sur decolonial - Bing](#)

La Figura 3 y Figura 4 deben de aportarnos que hablar de un capitalismo cognitivo no debe ser raro en nuestros contextos educativos, estas imágenes presentadas nos muestran como un capitalismo cognitivo nos ha llevado a mirar de una manera única el mundo, quien no tiene un acercamiento previo a la interpretación de estas imágenes será totalmente ajeno a ellas y no representarán nada, hasta podrían decir que se ha volteado y solo debe de acomodar su lugar. Mirar de manera distinta es a lo que nos invita Boaventura, permitirnos realizar una epistemología desde el sur, y esto llevará el compromiso de reconocer que debemos confrontarnos ante una forma de pensamiento hegemónica. Se nos invita a luchar en lo que todavía no es, pero está siendo. Esto lleva a un cambio cognitivo.

La filosofía de la liberación, propuestas epistémica.

El cambio cognitivo es un cambio que debe su riqueza a las personas que deciden ver, juzgar, actuar para buscar la justicia social y se comprometen con el oprimido. Han sabido reconocer el suelo que pisan. En la actualidad, se sigue trabajando por propuestas pedagógicas desde el sur y es importante reconocer que uno de los

teóricos del *marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* es Enrique Dussel. Filósofo argentino que ha construido y promovido la filosofía de la liberación y que ahora se encuentra en las decisiones educativas de un país. Es importante analizar la perspectiva de dicha filosofía para comprender lo que en estas dos décadas se ha ido construyendo. “la Filosofía de la Liberación en América Latina, que se inicia alrededor de 1970 [...] nunca fue simplemente ‘pensamiento latinoamericano’, ni historiografía de éste; fue filosofía crítica y localizada autocriticamente en la periferia, en los grupos subalternos” (Dussel, 2015/2017, pp.39-40). Justamente en esta categoría crítica es donde el marco curricular y plan de estudios 2022 retoma el pensamiento de Dussel, pues reconoce que “el eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022, p.98).

La gestación de propuestas epistémicas no se da de la nada, hay bases originarias que permiten seguir construyendo y eso lo vemos en la filosofía de la liberación:

la intuición originaria de la filosofía de la liberación, tradición filosófica heredera de los movimientos del 68, partió de una crítica de la razón moderna, del sujeto cartesiano desde la crítica ontológica de Heidegger, por una parte, lo que le permitió sostener una posición crítica radical de dimensión ontológico-fundamental. Por otra parte, se inspiró igualmente en la primera escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, especialmente en el Marcuse de *El hombre unidimensional*), lo que le ayudó a comprender el sentido político de la dicha ontología (Dussel, 2015/2017, p.40):

La crítica de la razón moderna pone en cuestión las estructuras hegemónicas. La filosofía de la liberación como propuesta epistémica retoma este postulado para comenzar su labor liberadora en América Latina. Comienza usando categorías europeas, pero es cuestión de tiempo para crear sus propias categorías y su caminar. Sin embargo, se realiza esta aclaración para comprender de manera amplia la labor de dicha filosofía y su vinculación desde su contexto:

El filósofo de la liberación no es “representante” de nadie, ni habla en nombre de otros, ni realiza una tarea para sobrellevar o negar una culpabilidad pequeño burguesa. El filósofo crítico latinoamericano, como lo concibe la filosofía de la liberación, se asigna la responsabilidad de luchar por el Otro; la víctima, la mujer oprimida del patriarcalismo, las generaciones futuras a las que les dejamos una tierra destruida, etcétera (Dussel, 2015/2017, p.42).

Luchar por el Otro no se quedará en el discurso, dará sentido de ser de la filosofía de la liberación en su praxis. Dussel parte de la periferia y no del eurocentrismo marcado en la labor filosófica hegemónica. Por tal motivo el Otro son sujetos como los campesinos, las etnias, los pequeños propietarios, los explotados, la mujer en el sistema machista, el obrero. Dussel emplea una categoría importante que articula su pensamiento, la categoría pueblo que abarca “fue definido como “el bloque social de los oprimidos en las naciones [...] en fin, la población periférica nacional negada desde la centralidad de las capitales o regiones capitalistas privilegiadas en los mismos países dependientes” (Pachón Soto, 2021).

Dussel recurre al pensamiento de Gramsci con la categoría de pueblo, ya que el italiano “define pueblo como “conjunto de clases subalternas e instrumentales”” (Modonesi, 2018). Dussel al compartir su definición, la interpreta desde Latinoamérica reconociendo al pueblo como los oprimidos. El argentino supone una ruptura con la totalidad de los ciudadanos. No puede llamar pueblo a los dominadores. Ya que el pueblo es la configuración de alianzas de movimientos sociales que se unifican contra aquellos que dominan, es decir, contra el proyecto hegemónico. Por tal motivo, el proceso pedagógico que propone Dussel es hacer al pueblo un actor político.

Regulación moderna: Estado, Mercado, Comunidad.

En el recorrido de nuestra investigación hemos encontrado las categorías de Estado y mercado, sin embargo, para Boaventura “los tres principios de la regulación social moderna occidental son el Estado, el mercado y la comunidad” (De Sousa Santos,

2014, p. 9). El término de regulación moderna debe ser analizado con mucho cuidado para los que promovemos un discurso emancipador, pues “la regulación ha comido el terreno de la emancipación, incluso quiénes nos creemos emancipados vivimos instalados en la regulación” (Tamayo, 2014, p.3). La opción para no caer en esta falacia es recuperar la categoría de comunidad, pues al no ser abordada está siendo promotora de movimientos sociales que reclaman el actuar del Estado ante un sistema capitalista y del liberalismo del mercado. La comunidad es indispensable para reconocer un espacio más abierto a la diversidad, desde donde han surgido las alternativas. Esto ha permitido que no sea regulada la comunidad, “se consideró siempre a la comunidad como coadyuvante del Estado o del mercado. Esta negligencia ha permitido al principio de comunidad evolucionar libremente” (De Sousa Santos, 2014, pp.98-99). Esta evolución ha permitido que en el Sur, la comunidad (entendida también desde los movimientos sociales), sea factor determinante para una lucha de resistencia:

es necesario diseñar, a través de la imaginación utópica, un horizonte nuevo donde se anuncie el paradigma emergente. Horizonte que apunta por doquier en los movimientos sociales y en las luchas de resistencia global, en las ciencias sociales y en las ciencias de las religiones (Tamayo, 2014, p.2).

El nuevo horizonte que se está proponiendo, es un horizonte que apunta a los movimientos sociales que luchan contra la exclusión social y se debe de reconocer que “la condición necesaria para hacer frente a la exclusión social que afecta a cada vez más seres humanos es llevar a cabo una doble reinención: la del Estado y la de la democracia” (Tamayo, 2014, p.5). Esta reinención que parte desde la comunidad, desde los movimientos sociales en el ejercicio de la democracia debe ser respuesta ante el capitalismo vinculado al Estado y el liberalismo afín al mercado que no responde a los contextos de emergencia, sino a los contextos de los privilegiados. La comunidad, los movimientos sociales en esta reinención del Estado y de la

democracia serán un catalizador para crear propuestas pedagógicas que respondan a los contextos de emergencia fuera del paradigma dominante, pues:

la teoría crítica moderna persiste en su empeño de desarrollar las posibilidades emancipadoras dentro del paradigma dominante, el científico social portugués cree que no es posible concebir estrategias emancipadoras genuinas en ese ámbito, pues todas terminan transformándose en estrategias reguladoras dictadas por el propio sistema y, en definitiva, al servicio del paradigma dominante (Tamayo, 2014, p.2).

La regulación no puede introducirse en la comunidad, ya que, si se realiza dicha intervención, las propuestas pedagógicas van a responder a un proyecto hegemónico que no es necesario en América Latina.

La comunidad será la esperanza para el Sur, el cambio cognitivo llevará a reconocer que “un débil más un débil no son dos débiles, sino fuerte, porque la unión transforma la fuerza histórica” (Boff, 2009/2013). No es casualidad que el pedagogo Jaime Martínez Luna este dando a conocer la categoría de comunalidad⁵, no como un concepto, sino como una forma de vida.

⁵ La comunalidad es una articulación de lo humano, toca presente, pasado y futuro, no es un concepto, es la vida misma de los pueblos ahora llamados indígenas que nos permite responder a problemas globales y que nos da luces para la construcción de un mejor horizonte frente al trazado por sociedad moderna, que por un lado reconoce a ‘los indígenas’ en abstracto y en lo concreto les niega el derecho de existir como pueblos

Capítulo 3. Acercamiento al pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano a partir de Marco Raúl Mejía

Las últimas dos décadas en Latinoamérica, el aspecto pedagógico, ha marcado un recorrido de esfuerzo, de crítica, de volver a las fuentes, de seguir apostando por el Sur, de construcción y deconstrucción de conocimiento, sin embargo, también hay desconocimiento, desinterés, apatía. Esta dicotomía expresa que el pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano no busca ser hegemónico. Su riqueza se encuentra en la construcción de alternativas. El recorrido, que hemos realizado en los apartados anteriores, lleva a reconocer que las alternativas son indispensables, pues se ha permitido hablar del ámbito educativo reconociendo el campo político-social-económico desde la comunidad.

En este apartado se realiza un esbozo a partir del pedagogo Marco Raúl Mejía⁶ y su vinculación con el pensamiento de Freire, ya que la complejidad que conlleva el pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano es una ardua tarea que no se puede contener en estas páginas. Con este acercamiento encontramos la persistencia o desvinculación de Freire en las pedagogías decoloniales. Las dos últimas décadas siguen retomando al pedagogo brasileño por su gran influencia en el campo pedagógico, pero el saber cómo, es lo que enriquece este recorrido.

La tarea de abordar el pensamiento pedagógico contemporáneo desde Latinoamérica permite conocer las necesidades de su suelo, contexto que sigue transformándose y reclamando qué se hace, para qué se hace. Las necesidades de liberación siguen vigentes, esa es una de las grandes vinculaciones con el brasileño.

⁶ Magíster en Educación y Desarrollo, y licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Es asesor pedagógico y coordinador del Equipo Técnico Nacional del programa Ondas de Colciencias, hace parte del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas en Chile y tiene amplia experiencia en el trabajo educativo con sectores populares y marginados, así como una larga trayectoria en el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales en Colombia. Ha trabajado en la ONG Planeta Paz y en el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Las categorías de lucha, de liberación, de emancipación tiene mucho que aportar para llevar a una concientización. Así podemos analizar que:

La tarea plantea construir propuestas pedagógicas, formas institucionales en las cuales se muestre que lo otro diferente a la propuesta del poder dominante es posible y viable aquí como parte de una lucha que se da en la esfera de la cultura y ahora para construir esas otras globalizaciones diferentes a la capitalista y neoliberal (Mejía Jiménez, 2011, p.75).

Se invita a construir, a reconocer las luchas que se han realizado y que son necesarias para el camino pedagógico. Reconocer y aceptarse inmerso en un sistema capitalista-neoliberal llevará consigo no la resignación, sino la esperanza de alentar para construir esas otras globalizaciones, comprometiéndonos a no tener al mercado como fin último y supremo dios. El oprimido, al desarrapado, el pobre son lo diferente ante el poder dominante, debemos apostar por la humanización. Latinoamérica va conociendo y construyendo su propia voz, por tal motivo analizaremos las propuestas pedagógicas que se han construido y cómo han resonado en otros ámbitos. Hemos mencionado que son propuestas de las dos últimas décadas, sin embargo, esto no limitará el abordar su interacción con su pasado, pues volver a las fuentes es indispensable en una propuesta pedagógica.

Abordar este capítulo, a partir del pensamiento de Marco Raúl Mejía, nos permite reconocer su vinculación con el pensamiento de Freire. Este camino nos adentrará en el apartado de pedagogías decoloniales, donde abordamos el pensamiento de Catherine Walsh, ya que las categorías manejadas por ella dan luces para observar la interacción con el pensamiento de Paulo Freire.

Como último apartado se concluye con la vinculación del pensamiento pedagógico contemporáneo desde Latinoamérica con otro campo de conocimiento.

Propuestas pedagógicas

Las propuestas pedagógicas desde América Latina son situadas desde el Sur y desde los sujetos pedagógicos en contextos de emergencia. Es inconcebible hablar de una sola propuesta, ya que en la variedad de alternativas se encuentran las distintas voces que van construyendo los caminos, por tal motivo las alternativas pedagógicas desde el Sur son:

propuestas pedagógicas que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, reconociendo sus diferencias desde las desigualdades, promoviendo la participación y desarrollando procesos de constitución de sujetos y construcción de democracias en la emergencia permanente de conflictos de distribución cultural, económica, de género, de clase, entre otros (Ortega Valencia, 2018, p.129).

Las propuestas conllevan colocar la mirada en la historia, no solo la mirada física, sino la mirada de la esperanza. Hemos analizado el término de alternativa y cabe señalar que se vincula con las propuestas que se presentan a continuación. Exploraremos la búsqueda que han emprendido desde sus contextos, y cómo se ha realizado la constitución del sujeto pedagógico que compromete en la práctica pedagógica, por tal motivo debemos de reconocer que:

la práctica pedagógica de las educadoras y educadores, maestras y maestros, las comunidades, los grupos étnicos, los movimientos sociales y las instituciones críticas, se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emergen unos actores de resistencia-reexistencia que levantan propuestas transformadoras desde sus prácticas, que se constituye en sujetos de saber desde sus territorios produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de la pedagogía, adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación, lugar donde la educadora o el educador pone en juego en

su práctica las apuestas de sentido, su visión del mundo, las lógicas de su constitución y las éticas que regulan su acción en él (Mejía Jiménez, 2021, p.343).

Esta cita de Marco Raúl Mejía, considero que comprende el caminar de las propuestas pedagógicas. Inicia en el campo reflexivo de los sujetos de emergencia, dichos sujetos concientizan su realidad y comienzan a teorizar lo político y a politizar lo teórico. Esta concientización lleva a los actores a ser agentes de resistencia, *re-existencia* para proponer prácticas transformadoras de su *re-territorialización* que va penetrando la realidad en el ejercicio concreto de la política en el aula, del contexto. Se ejemplifica con la Tabla 5 que se vincula con la matriz metodológica de nuestra investigación:

Tabla 5

Vinculación de la propuesta pedagógica comunal.

Jaime Martínez Luna	Marco Raúl Mejía
Desde el suelo que pisamos	Las educadoras y educadores, maestras y maestros, las comunidades, los grupos étnicos, los movimientos sociales y las instituciones críticas, se convierte en un campo reflexivo.
Desde la gente que pisa ese suelo	Emergen unos actores de resistencia-reexistencia.
Desde lo que hace la gente que pisa ese suelo	Levantamos propuestas transformadoras desde sus prácticas, que se constituye en sujetos de saber desde sus territorios produciendo una re-territorialización de la pedagogía.
Desde lo que se consigue, con su hacer, la gente que pisa ese suelo.	Adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación

Nota: Recuperado de (Martínez Luna, 2015, pp. 97-105 y Mejía Jiménez, 2021 p. 343)

Las propuestas pedagógicas siguen construyéndose, no podremos hablar solo de una. Sino caeríamos en el error de construir algo hegemónico. Por tal motivo, en los apartados siguientes veremos esta vinculación que nos presenta el Sur.

Pedagogías populares

La categoría de pedagogías populares ha sido reinterpretada desde América Latina. No podemos decir que es una categoría nacida en nuestro contexto, sin embargo, la reinterpretación ha dado mucha fuerza a su significación. Abordar las pedagogías populares desde América Latina no es tarea fácil, sin embargo, Marco Raúl Mejía expone y delimita que:

en nuestro continente en la década del 60' del siglo pasado [...] una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del movimiento de cultura popular en Recife, sería su exponente más preclaro (Mejía Jiménez, 2011, p.13).

Retomar la categoría de educación popular nos muestra que el acontecer que hemos relatado en capítulos anteriores va vinculado con la década de los 60'. Las pedagogías populares son respuesta a su tiempo, ya que:

cualquier acción educativa popular debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto; dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer lo que Freire denominó "situaciones límite", acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas (Torres Carrillo, 2018, p.185).

La sensibilidad al contexto es esencial, claro ejemplo lo hemos visto con los jóvenes de 1968. Sino existe una sensibilidad de lo que acontece, de sentirnos interpelados por las realidades emergentes, lo que nos espera es la indiferencia. Los movimientos sociales son movimientos de esperanza, los que hacen la diferencia, los que muestran lo alternativo. Por ello:

el Movimiento de Educación Popular, con Paulo Freire a la cabeza, se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su propuesta

educativa y pedagógica, se trata más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación (Mejía Jiménez, 2011, p.10).

Se podría decir que, al no tener un cuerpo sistemático central, la propuesta no entra en un sistema pedagógico tradicional. Sin embargo, es en ese carecer donde se da la oportunidad de construir desde los márgenes del discurso hegemónico, ya que la experiencia se vuelve fundamental para no hablar de un proceso sistemático, sino de una construcción desde su propio saber, desde su propio pensamiento. Se va construyendo desde la experiencia del sujeto pedagógico que se encuentra en el sur latinoamericano. Esto lleva a que la propuesta no sea ajena a su realidad y pueda responder a las necesidades que se van planteando, pues:

Plantear una arista sobre las pedagogías desde la insumisión implica colocarse en una posición que reconoce a la sociedad como un espacio de contradicción y confrontación de diferencias sociales histórico-políticas neocoloniales, que por lo tanto es un espacio donde la exclusión, las contradicciones de clase, la discriminación y la sub-alternización hacen emerger movimientos sociales con demandas como: derecho al territorio, a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la alimentación, al reconocimiento de su cultura/historia/memoria, es decir, el derecho a una vida buena, lo que genera la apertura de procesos de formación humana alternativa muy otra a partir de las configuraciones decoloniales, es decir, de la lucha contra la racialización de sujetos y conocimientos (Medina Melgarejo, 2015, p.33).

Esta cita no habla textualmente de la pedagogía popular, sin embargo, se debe señalar que la pedagogía popular es una pedagogía insumisa, ya que construye caminos de esperanza donde se alza la voz para ofrecer una alter-nativa que demanda derecho al territorio, la educación, la salud, la vivienda, el trabajo, la alimentación, al reconocimiento de su cultura/historia/ memoria.

Para hablar de lo popular retomo la diferencia que realiza Dussel entre populista y popular. El define lo populista como: por el bien de todos y lo popular como: primero los pobres. Con ello, podremos decir que una pedagogía popular es aquello que coloca primero a los pobres.

Pedagogías críticas

Una postura crítica permite analizar lo establecido y confrontarlo para proponer nuevas perspectivas o la reinención de las instituidas. La crítica invita a problematizar la realidad, el pensamiento, la epistemología, la pedagogía. Se comienzan a abrir nuevos caminos, nuevos horizontes que respondan a las necesidades del contexto.

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa (Mejía Jiménez, 2011, p.16).

Las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades conllevan una actitud crítica, que en Marco Raúl Mejía es esencial. Dicha actitud es vinculada con la democracia, y la considera la crítica como eje de articulación de procesos:

Allí comenzamos a comprender que, si nuestras democracias fueran más radicales, menos autoritarias y excluyentes, reconocerían que la crítica es la urdimbre básica con la cual se teje democracia. Además, se convierte en su alimento básico para hacerse en construcción permanente. Por ello, la pedagogía crítica no se puede confundir con adoctrinamiento político o discursos sociológicos sobre los pobres. Este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos

desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad, en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político (Mejía Jiménez, 2011, p.77).

No confundir el adoctrinamiento político o discursos sociológicos sobre los pobres es esencial para la pedagogía crítica, ya que el reconocer el sufrimiento de los seres humanos llevará al compromiso, no sólo a una disertación. La pedagogía crítica visibiliza el dominio económico, social y político. Este develamiento lleva a problematizar lo que encuentra establecido, a confrontar el pensamiento hegemónico.

Realizar una separación de la pedagogía popular y las pedagogías críticas muchas ocasiones podría causar algo de confusión, sin embargo, se puede reconocer que:

La educación popular, producto de las demandas educativas y prácticas pedagógicas desde los procesos y experiencias de insumisión establece los referentes sobre los sujetos y la opresión, articulándose a esta visión, los aportes de las pedagogías críticas; a partir sus trayectos y formas de intervención para América Latina, en términos de Sujetos Sociales bajo los referentes de clase, género y trabajo (Medina Melgarejo, 2015, pp. 163-164).

Lo popular es crítico y lo crítico es popular. Podría definir que la pedagogía popular parte del pobre (como se mencionó anteriormente) y la pedagogía crítica mira el para qué, es decir para la búsqueda de la transformación de la realidad construyendo nuevas categorías desde el aspecto económico, político, social, educativo.

Se distingue que “la pedagogía crítica es una filosofía educativa y un movimiento social que se basa en las ideas derivadas de la teoría crítica” (Rodríguez Puerta, 2020). Se permite recordar que no es una aparición de la nada y responde a

las necesidades de su tiempo. Esta construcción pedagógica registra que “la pedagogía crítica fue fundada por Paulo Freire, un educador y filósofo brasileño que quería utilizar esta herramienta para luchar contra la opresión desde un punto de vista político” (Rodríguez Puerta, 2020).

Es importante señalar que la vinculación política es un eje central para la pedagogía crítica, pero también esta visión se ha considerado algo contradictoria, ya que:

dentro de la pedagogía crítica se considera que es imposible que los profesores transmitan conocimientos de forma neutra. Por el contrario, el propio acto de enseñanza es considerado como una acción política; y se piensa que su principal objetivo debe ser ayudar a los alumnos a darse cuenta de las injusticias existentes en la sociedad y animarles a luchar activamente contra ellas (Rodríguez Puerta, 2020).

La transmisión de conocimientos de forma neutra nos recuerda la complejidad del sujeto, ya que el sujeto pedagógico se va configurando con sus categorías desde un contexto específico. Pero debemos de recordar que en una injusticia no podemos ser neutros, ya que seríamos cómplices.

La pedagogía crítica tiene varios teóricos que siguen enriqueciendo dicho campo, sin embargo, en este trabajo nos limitamos a mencionarlos. Entre los autores más importantes de la pedagogía crítica encontramos algunos nombres como Rich Gibson, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Michael Apple, Antonia Darder, Howard Zinn y Peter McLaren.

Pedagogías decoloniales

El recorrido realizado a partir de las pedagogías populares y pedagogías críticas permite una persistencia a las pedagogías decoloniales. Esta continuidad se da por categorías, intereses, concepciones de la realidad. Una pedagoga destacada en este campo es Catherine Walsh, pues su trabajo pedagógico se ha desarrollado en torno

a la categoría decolonial. Sin embargo, reconoce: “mi uso de “pedagogía” y de lo pedagógico recuerda la concepción de pedagogía de Freire como metodología indispensable” (Walsh, 2014). Esto lleva a mirar una articulación del recorrido propuesto. Ella experimenta en su propia historia una articulación conceptual, pues no ha llegado a lo decolonial a través de la teoría, sino que a partir de su labor pedagógica va articulando maneras de pensar y hacer:

en el sentido formal educacional de una maestra que transmite o imparte conocimiento, pero como una facilitadora; como alguien que se esfuerza en provocar, estimular, construir, generar y avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y accionares; maneras de pensar y hacer (Walsh, 2014).

Los verbos utilizados son una clara concepción de su labor pedagógica que debemos adoptar como pedagogos. La teoría pedagógica contemporánea desde Latinoamérica en estas dos últimas décadas es de tejidos, si un pedagogo no se esfuerza por provocar, está limitándose a lo establecido a vislumbrar la pedagogía como un trabajo y no como una vocación.

Debemos de reconocernos vinculados con los demás, es lo que se trata de hacer en esta investigación, ver la importancia del compartir, ya que a partir de ello se comienza algo nuevo, la vinculación de saberes ha permitido construir. El que comparte realiza un acto de amor, no se vuelca sobre sí mismo. Walsh reconoce en su propia experiencia un proceso pedagógico que le facilitó comprensiones más profunda de su propio pensamiento, pues expone:

Hasta inicios de los 90s en los EEUU, mi compromiso con organizaciones y grupos activistas, y con colectivos y comunidades latinas, negras, asiáticas y haitianas luchando contra el racismo y por la justicia social y por los derechos lingüísticos y culturales se enfocaba en intervenir en las cortes, instituciones sociales, la esfera de las políticas públicas, y con los estudiantes en el aula. La pedagogía crítica entonces servía como un ancla para mi desaprender, reaprender, pensar y hacer. Los años que pasé en colaboración con Paulo Freire (mientras estuvo exiliado en los Estados Unidos)

y con una red de jóvenes y adultos activistas e intelectuales, empujo mi compromiso y facilitó comprensiones más profundas sobre las realidades constantes y vividas del poder colonial, la dominación y la racialización (Walsh, 2014).

Lo expuesto nos recuerda que no hay un corte en el recorrido de las pedagogías populares, las pedagogías críticas y las pedagogías decoloniales, más bien se van enriqueciendo. Walsh al colaborar con Freire amplía su panorama. Se puede vislumbrar que la lucha que ejercen las pedagogías de Latinoamérica sigue un constante discurso, una resistencia ante las propuestas hegemónicas, coloniales, dominadoras.

Las pedagogías latinoamericanas comparten un Sur, un contexto que las invita a reconocerse pedagogías de sujetos pedagógicos desde contextos de emergencia, por eso se reconoce que:

Lo decolonial no viene desde arriba sino desde abajo, desde los márgenes y de los bordes, de la gente, las comunidades, movimientos, colectivos que retan, interrumpen y transgreden las matrices del poder colonial en sus prácticas de ser, actuación, existencia, creación y pensamiento. Lo decolonial, en este sentido, no es un estado fijo, un estatus o condición; tampoco denota un punto de llegada. Es un proceso dinámico siempre en proceso de hacerse y re-hacerse dada la permanencia y capacidad de reconfiguración de la colonialidad del poder. Es un proceso de lucha, no solo contra sino más importante aún, para- para la posibilidad de un otro-modo o modo-otro de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, conectividad, articulación e interrelación, y lucha por la invención, creación e intervención, por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2014).

El discurso no es contrario a lo que se ha expuesto, la periferia ha sido lugar de encuentro, de enriquecimiento epistemológico. El poder colonial se ha problematizado y las pedagogías decoloniales lo evidencian. El reconocer que el proceso decolonial es un proceso dinámico nos habla de la tensión que existe contra aquellos que prefieren y siguen eligiendo una América Latina colonizada.

Este proceso dinámico promueve vida y es analizado desde “la declaración en diciembre de 2012 del Comité Clandestino Zapatista es ilustrativa: ¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose...el del nuestro resurgiendo” (Walsh, 2014). El resurgimiento permite a los oprimidos, a los pobres, a los colonizados saberse agentes de cambio. El mundo “en Europa y el Norte global están experimentando una situación de cansancio intelectual y político, manifestando en su incapacidad para responder creativamente a los desafíos de la justicia social, medioambiental y cultural que definen nuestro mundo” (Tamayo, 2017, p.15). Ante este cansancio América Latina está respondiendo con creatividad, imaginación y esperanza. Ante este cansancio se van mostrando grietas que han sido provocadas por el mismo sistema hegemónico. Walsh reconoce esta oportunidad para interpretar que:

Si bien podrían haber debilitado y fracturado al todo hegemónico, su efecto depende en lo que ocurre dentro de las fisuras y las grietas, en cómo se plantan las semillas, como estas brotan, florecen y crecen, en cómo estas extienden rupturas y aperturas. Claro que las grietas pueden también ser cubiertas, parchadas y rellenas; de esta forma la ruptura –incluyendo los horizontes de sentimientos que permite –son hechos aparecer como menos evidentes, como si simplemente se hubieran desvanecido (Walsh, 2014).

La grieta decolonial es una oportunidad para construir. No se está construyendo en la individualidad, ejemplo de ello es “La participación de más de mil activistas e intelectuales activistas en las ‘Escuelitas Zapatistas’ este agosto pasado de 2013” (Walsh, 2014). Hay personas que siguen formándose para interpretar el mundo. Los movimientos sociales están buscando caminos de construcción epistémica y se va reconociendo “las grietas como un lugar de asamblea, un lugar ‘otro’ que invita, reúne, y convoca a un lugar de des-aprendizaje y re-aprendizaje ‘con’, en y a través de una pedagogíapolítica-práctica basada en la relación” (Walsh, 2014). La comunidad que se vuelve regulador de la modernidad está siendo esperanza para los movimientos sociales.

Los teóricos comparten el suelo, reconocen que posicionarse en pedagogías decoloniales es un acto de des-aprendizaje y re-aprendizaje, la experiencia vivida por Walsh expresa este dinamismo:

En noviembre de 2013, recibí una invitación especial del Subcomandante Marcos y del Subcomandante Moisés para participar como un estudiante de primer grado de la Escuelita Zapatista. Esta experiencia, intensamente vivida en la última semana de diciembre de 2013, ha dejado una marca que todavía no soy capaz de aprehender, procesar y describir completamente. Su profundidad y significado todavía no se asientan (Walsh, 2014).

Las pedagogías decoloniales ya no se reflexionan desde un escritorio, se debe de ir a las “grietas que se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye” (Walsh, 2014). Saber mirar las grietas en nuestra cotidianidad, permitirá compartir un pensamiento decolonial.

Walsh se atreve a afirmar que Paulo Freire también comparte, unos años antes de morir, una posición decolonial, pues:

De hecho, fue sólo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no sólo desde la economía sino también desde la racialización y colonización (Walsh, 2013, p.39).

Esta cita permite conocer que las categorías se siguen construyendo, es importante la vinculación de saberes y teóricos para hablar desde Latinoamérica. Walsh se sentía más afín al pensamiento de Fanon que de Freire, pero explica de manera sencilla que “mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial” (Walsh, 2013, p.42). Sin embargo, no olvida la importancia de Freire en

su pensamiento decolonial ya que “para Freire, reconocer que somos condicionados, pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana” (Walsh, 2013, p.50).

Capítulo 4. Filosofía de la liberación y pensamiento pedagógico latinoamericano.

El recorrido propuesto llega a su fin con este último capítulo, a partir del cual se realiza el análisis de la vinculación de saberes, especialmente con la filosofía y la teología. Se ha podido entrever un acercamiento mínimo a la vinculación en los apartados anteriores, pero la importancia que recae en dicha vinculación es poder percibir que la realidad reclama el tejido epistémico desde distintos campos. La complejidad que esto trae consigo es para saber responder a los contextos de emergencia que se dan ahora. No pretendemos dar respuestas, pero sí ofrecer aportaciones que sean más enriquecedoras para seguir comprendiendo y construyendo nuestro suelo que pisamos.

La filosofía de la liberación y el pensamiento pedagógico latinoamericano comparten el suelo. Esta primera premisa es indispensable para distinguir que los saberes son vinculativos por su contexto y un contexto de emergencias. Esto lleva a recordar que tanto el pedagogo Paulo Freire y el filósofo Enrique Dussel comparten y se diferencian, ya que desde sus campos enriquecen la experiencia latinoamericana, claro ejemplo es que “Dussel argumenta una filosofía basada en el concepto de la liberación de los oprimidos, mientras que Freire aboga en su pedagogía por propiciar las condiciones en los oprimidos para su liberación” (Restrepo y Rojas, 2010, p.61-65).

La transmodernidad como propuesta epistémica.

Enrique Dussel reconoce que posicionarse ante un pensamiento hegemónico es indispensable para poder crear una propuesta epistémica desde América Latina. La filosofía de la liberación surge con América Latina. Dicha corriente, que brota en reuniones en el colegio Máximo de los jesuitas en Buenos Aires, se comparte y se enriquece con el pensamiento del jesuita Juan Carlos Sacanone⁷.

⁷ En los años 70, junto a otros filósofos y sociólogos argentinos fundó el movimiento ‘filosofía de la liberación’, basado en una clara opción por los pobres y excluidos.

Dussel es consciente que el movimiento posmoderno es una crítica a la modernidad a partir de la modernidad. Por tal motivo, llega a considerar lo posmoderno como la última etapa de la modernidad. Ante esta última etapa es consciente que:

Después del "fin de la modernidad" es necesario imaginar una utopía histórica de vida, una "transmodernidad" planetaria, mundial, una "nueva civilización" como "realizadora de los valores" de los "bárbaros", de los de "afuera", que incluya una redefinición de la relación de la persona-naturaleza, como recreación ecológica, y la relación persona-persona como justicia cultural, político-económica... (Dussel, 1999, p.63).

Ante esta crítica a la posmodernidad como última etapa, Dussel propone una nueva categoría desde América Latina, la categoría de transmodernidad que permitirá una apertura y una crítica radical a lo hegemónico:

Trans-modernidad indica todos los aspectos que se sitúan "más allá" (y también "antes") de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversa (Dussel, 2015/2017, p. 284).

Dicha categoría invita a una nueva civilización que es estricta en el nivel ecológico, ya que compromete a la redefinición de la relación persona-naturaleza, pues no es admisible mirar con categorías capitalistas a la naturaleza ni a la persona, pues son categorías de control, dominación. Dussel es consciente que este cambio se da junto a una nueva currícula y la importancia del sujeto, ya que el pensamiento colonial sigue vigente en el aspecto educativo y lo vislumbra desde las luchas del 68, pues "en esa época se hablaba del 'sujeto histórico' de la cultura revolucionaria: 'el pueblo', como 'bloque social de los oprimidos', cuando cobra 'conciencia subjetiva' de su función histórico-revolucionaria" (Dussel, 2015/2017, p. 272). Ese sujeto histórico que se va reconociendo como sujeto pedagógico.

Dussel sabe que el compromiso de la transmodernidad llevará consigo el salir del colonialismo, dejar de ser eurocéntrico, ya que el contexto de emergencia es distinto. La transmodernidad promueve una nueva civilización igualitaria y se sabe que debe pensar de otra manera el futuro.

El filósofo argentino tiene como referencia, de la modernidad, a Rousseau con el libro Emilio. Dussel hace mención que dicho libro presenta a un niño huérfano, individual y es así como la modernidad presenta al ser humano, por tal motivo su propuesta comparte la concepción de Freire, es decir, no al individuo huérfano, sino al de comunidad, al dialogal, al crítico, al creativo.

La transmodernidad llevará consigo un tema ecológico central que invita a otro tipo de vida, una vida menos consumista. Todo esto lleva a una crítica al capitalismo-neoliberalismo dominante. Se busca un giro decolonial donde se piense la modernidad desde la periferia, el ser eurocéntricos en la historia y la epistemología ha dejado grandes problemas sociales-económicos-culturales-políticos-pedagógicos-teológicos-filosóficos. Debemos construir nuestra historia y nuestras epistemologías desde el Sur. Esta construcción deberá tener en cuenta la importancia de lo siguiente:

La cultura popular no era populista. Populista indicaba la inclusión de la “cultura nacional” de la cultura burguesa u oligárquica de su elite y la cultura del proletariado, del campesino, de todos los habitantes del suelo organizado bajo un Estado [...]. Lo popular, en cambio, era todo un sector social de una nación en cuanto explotado u oprimido, que guardaba una cierta “exterioridad” (Dussel, 2015/2017, p.272).

Lo gran riqueza de la transmodernidad será el concepto de pueblo, ya que mantendrá ejes de liberación desde América Latina.

Teología y filosofía de la liberación, hijas de su tiempo.

Hablar de teología en el campo pedagógico extrañaría a algunos, sin embargo, estos dos campos en lugar de delimitar y apartar nos han permitido reflexionar sobre su vinculación. En apartados anteriores se ha hecho una mención limitada a teólogos, sacerdotes, documentos eclesiales y la vinculación educativa-epistémica. Cabe señalar que no se trata de cristianizar un trabajo de investigación, pero sí de mirar al sujeto integralmente y sobre todo a una Latinoamérica con religiones. No se trata de dar un acercamiento a las religiones, sino que nos limitamos a la vinculación de teólogos, sacerdotes católicos a partir de la teología de la liberación.

En el cuadro sobre las disciplinas desde Latinoamérica hemos realizado una pequeña aproximación a la teología de la liberación a partir de Gustavo Gutiérrez y sobre la ética latinoamericana a partir de Leonardo Boff. Estos dos teólogos saben que su caminar ha estado marcado por la persecución, ya que “la teología de la liberación es en realidad una teología que los poderes de este mundo no comprenden, difaman, persiguen y condenan” (Boff, 2009/2013). Sabemos por el recorrido que la incomprensión lleva a la persecución, ejemplo de ello en dos de nuestros teóricos abordados en el trabajo: Freire y Dussel. Algo que debemos reconocer y que se vincula es que su persecución se realizó por sus opciones, opciones por los oprimidos y “los poderes del mercado y el mercado lo condenan porque cometió un crimen intolerable: optó por aquellos que están fuera del mercado y son ceros económicos” (Boff, 2009/2013). La opción por aquellos que llamamos pobres, oprimidos, desarraigados, es una opción que llevará a la persecución. Asumir su causa y su lucha es lo que ha realizado la pedagogía del oprimido, la filosofía de la liberación y la teología de la liberación. Sin los pobres, sin los desarraigados, sin los oprimidos no hay estas alternativas de saberes.

Algunos podrían decir que se concluye un trabajo con un ambiente totalmente colonizador, la religión, Fanon ya lo mencionaba:

pero los comunicados triunfantes en las misiones informan realmente acerca de la importancia de los fermentos de enajenación introducidos en el seno del pueblo colonizado. Hablo de la religión cristiana y nadie tiene derecho a sorprenderse. La iglesia en las colonias es una iglesia de blancos, una iglesia de extranjeros. No llama al hombre colonizado al camino de Dios sino al camino del blanco, del amo, el opresor (Fanon, 1961/2019, p.43)

Sin embargo, la teología de la liberación representa totalmente lo contrario. La iglesia propuesta es una iglesia latinoamericana, que responde a sus contextos. La razón de ser se está colocando en el sujeto liberado y no en el sujeto colonizado.

Leonardo Boff realiza una pregunta fundamental que permite vincular procesos formativos desde la condición social. “¿Cómo pueden los pobres oprimidos salir de la pobreza, no hacia la riqueza, sino hacia la justicia? Esta es una cuestión práctica de un orden pedagógico-político” (Boff, 2009/2013). Esta pregunta la considero totalmente vinculante con el pensamiento de Freire, ya que no se busca ocupar el sitio del opresor. Ante esta pregunta, se responde con las tres estrategias que se vincularon con el tipo curricular en el apartado del *reconocimiento del sujeto pedagógico*. Me permito recordar la tercera, ya que es la estrategia vinculante con el pensamiento de Paulo Freire: “interpreta a los pobres como alguien que tiene fuerza histórica, pero fuerza para cambiar el sistema de dominación por otro que es más igualitario, participativo, justo, donde el amor no es tan fácil” (Boff,2009/2011). La vinculación, no es una vinculación forzada. Se da por que responden a contextos de emergencia. El desarraigo de Paulo Freire, al que dedica sus obras, es aquel que tiene la fuerza histórica para una liberación histórico-social.

Las reflexiones críticas desde la teología, pedagogía y filosofía se van gestando desde sus actores que ya eran políticamente activos en círculos populares y en partidos que querían la transformación de la sociedad. Freire:

en 1947 inició sus esfuerzos para la alfabetización de adultos, que durante los años sesenta trataría de llevar a la práctica en el nordeste de Brasil, donde existía un elevado

índice de analfabetismo. Con la ayuda del obispo Helder Cámara, promovió en 1961 el denominado «movimiento de educación de base», a la vez que desarrollaba su metodología educativa (Fernández y Tamaro, 2004).

El obispo Helder Cámara⁸ responde ante un contexto de emergencia, no individualmente, sino realizando esta vinculación de saberes a partir de la cual se hace una opción por el pobre-desarraigado. Las reflexiones críticas fueron surgiendo desde la cotidianidad, desde el contexto, desde Latinoamérica. Es lugar, los sujetos son ejes articuladores de la vinculación de los saberes que se han mencionado y de los cuales seguimos reflexionando.

El momento histórico ha sido indispensable para la vinculación de saberes y el seguir enriqueciendo el trabajo epistémico, Gustavo Gutiérrez de Perú; Hugo Assmann de Brasil, Enrique Dussel y Miguez Bonino de Argentina y Juan Luis Segundo de Uruguay son teólogos que miraron el rostro del oprimido. Estos teólogos caminaron a partir de la interdisciplinariedad, uno de ellos es un claro ejemplo de estas dos últimas décadas:

Una de las características de la personalidad intelectual de Hugo Assmann era su excelente formación interdisciplinar. En su pensamiento interactuaron siempre de manera creativa la teología, la economía, las ciencias sociales, la comunicación y la pedagogía. [...] Sus mejores aportaciones de los últimos años han tenido lugar en el terreno de la educación con obras como *Paradigmas educativos y corporeidad* (1993), *Metáforas nuevas para reencantar la educación* (1998) y *Competencia y sensibilidad solidaria. Educar para la esperanza* (2000). ¿Ejemplo? El siguiente texto de su autoría escrito en 2001: "Educar es luchar contra la exclusión.

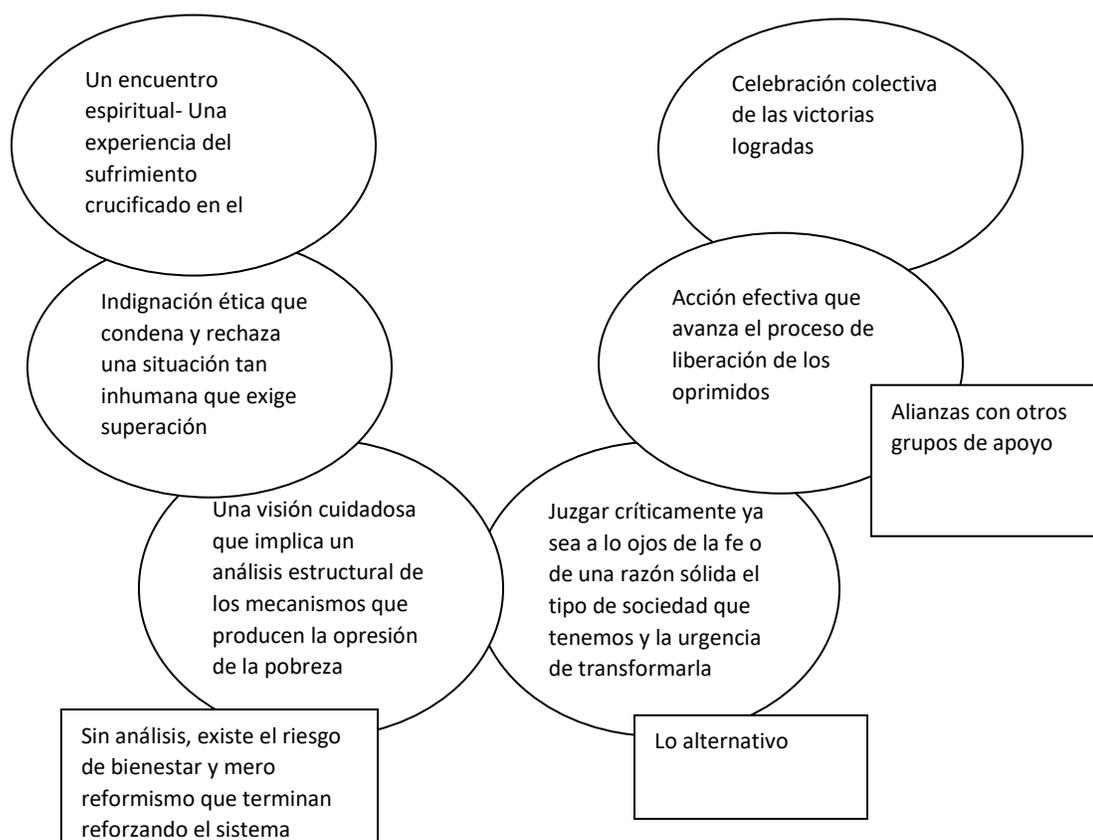
⁸ Arzobispo católico brasileño cuya defensa de la justicia social, así como su actitud de condena de las dictaduras latinoamericanas, lo convirtieron en símbolo de la llamada "Iglesia de los pobres" y en una de las figuras más destacadas de la teología de la liberación, junto a teólogos como Leonardo Boff o Jon Sobrino. Tras ser nombrado arzobispo de Olinda y Recife en 1964, su actuación pública y sus intervenciones en la radio y la televisión, preconizando la reforma social, le acarrearón el acoso del régimen militar; en 1968 su residencia fue ametrallada. En 1970 el gobierno emprendió una campaña en su contra, acusándole de traidor y de hacer el juego al comunismo e impidiéndole el acceso a los medios de comunicación, a los que se ordenó silenciar su nombre.

Educar significa salvar vidas. Por eso ser educador/a es hoy la más importante tarea social emancipatoria... El actuar pedagógico es hoy el terreno más desafiador de la actuación social y política"(Tamayo, 2008).

Al abordar la teología de la liberación, debemos de reconocer que se necesita de un método de la teología de la liberación, "en primer lugar, comenzamos desde el fondo, decir la realidad, lo más crudo y duro posible, no desde doctrinas, documentos pontificios o textos bíblicos. Estos tienen la función de iluminación, pero no de generar pensamiento y práctica" (Boff, 2009/2013). A continuación, la figura 6 presenta esta metodología propuesta desde la teología de la liberación:

Figura 6

Metodología desde la teología de la liberación



Nota: Recuperado de Boff (2009/2013).

Debemos de especificar que “es la primera teología histórica que nació en la periferia del cristianismo y lejos de los centros metropolitanos del pensamiento” (Boff, 2009/2013). No se considera una teología alejada de su realidad, pues toma el compromiso de escudriñar que:

Es un mérito de la Iglesia de la Liberación con su Teología de la Liberación subyacente haber contribuido decisivamente a la construcción del Partido de los Trabajadores, el Movimiento de los Sin Tierra, el Consejo Misionero Indígena, la Comisión para la Pastoral de la tierra, la Pastoral del Niño, los Hansenianos y los portadores del virus VIH que fueron los instrumentos para practicar la liberación y así realizar los bienes del Reino. (Boff, 2009/2013)

Los crucificados de la historia están en dichos movimientos y no podemos construir lejos de los movimientos sociales, sino con ellos.

Si alguien quiere encontrar la teología de la liberación, no vaya a colegios e institutos de teología. Allí encontrarás fragmentos y pocos representantes. Pero ve a las bases populares. Existe su lugar natural y allí prospera vigorosamente. Está reforzando el surgimiento de otro modelo de iglesia que es más comunitario, evangélico, participativo, simple, dialógico, espiritual y encarnado en las culturas locales que le dan una cara del color de la población, en nuestro caso, indio-negro- latinoamericano. (Boff, 2009/2013)

Las bases populares son y seguirán siendo lugares de encuentro y de construcción. Aquel que decida seguir construyendo desde el Sur deberá estar en el Sur.

Reflexiones al cierre. Los Aportes para la pedagogía latinoamericana: alternativas y dispositivos político/ epistémicos

La pedagogía y su vinculación con otros saberes ha permitido la construcción de las alternativas. Ante este panorama la determinación se vuelve un discurso hegemónico que no permite lo alternativo. El discurso sobre la especialización lo están asumiendo los distintos saberes. Nos hemos vuelto especialistas en campos determinados, pero se ha olvidado lo cotidiano. El objetivo sería ser especialistas, pero sin olvidar las bases de nuestro labor pedagógica, social, económica, filosófica. Las pedagogías del sur nos recuerdan que construir desde la cotidianidad, de lo esencial, de la comunidad es respuesta ante pensamientos dominadores, colonizadores, capitalistas. Esta idea me recuerda la vinculación entre los campos y los siete ejes articuladores incluidos en conjunto en cada campo formativo que se da en *el marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica Mexicana* presentada en la Figura 5:

Figura 5

Vinculación de campos y ejes articuladores



Nota: Recuperado de (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022)

En esta figura lo central es la comunidad, elemento articulador de los saberes para construir. Las alternativas y dispositivos políticos/epistémicos tendrán gran importancia para la comunidad, pues se siguen construyendo en la historia y podemos afirmar con este marco curricular y plan de estudios la vigencia y la oportunidad de encontrar un camino ante la regulación moderna. Esta reflexión se ha dado también desde el proyecto: Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico. Número de registro: 003/2022. Donde se permite visualizar el tejido de propuestas hoy en día.

La comunidad se ha reconocido, en el acontecer histórico, hablar desde la filosofía, la pedagogía, la teología, la sociología, etc. como eje articulador de liberación en América Latina. Esta referencia nos vuelve al sujeto pedagógico del inicio de nuestra investigación. El sujeto pedagógico en proceso de liberación se envolverá en la diversidad de saberes, pero no solo el sujeto, sino a partir contexto de emergencia en el que se encuentre (América Latina). El sujeto, al estar situado, construirá alternativas a partir de las cuales seguiremos respondiendo a la pregunta ¿qué consigue el sujeto con su hacer desde el suelo que pisa?

CONCLUSIONES

Los procesos político-sociales han permitido reconocer que el campo educativo es un eje articulador para la construcción del sujeto pedagógico. El sujeto aislado no entra en la dinámica de construcción en la historia, si deseamos encontrar sujetos sin comunidad, serán sujetos que responden al discurso hegemónico, ya que la individualidad omite un proceso de construcción junto al Otro. Si no miramos la historia como un acontecer se fragmentarán los procesos de lucha que van surgiendo y se colocaran únicamente como hechos históricos que no se encuentran vinculados y pasaran a ser hechos históricos que se nombrarán, pero nunca se interpretaran.

El acontecer en la historia ha permitido vislumbrar cómo se va constituye el sujeto partiendo, específicamente, de la política y lo social. Ya no podemos hablar de un sujeto fragmentado, sino de un sujeto integral que lleva consigo complejidades como (cultura, religión, economía, etc.) y con esa complejidad va respondiendo a contextos de emergencia de su tiempo, si el sujeto no se reconoce protagonista de la historia se anulará su capacidad de sujeto pedagógico y responderá a procesos predestinados para responder a necesidades de grupos dominadores dentro de la sociedad.

Las respuestas ante los contextos de emergencia son constituidas a partir del lugar donde se encuentran, es decir, el suelo que están pisando. No se podrá construir una práctica transformadora desde un contexto desconocido. Por tal motivo, la construcción de alternativas es fundamental, pues con ellas se van gestando movimientos sociales que buscan un pensamiento contrahegemónico. Las propuestas van surgiendo desde América Latina con un tinte liberador que se ha ido construyendo desde distintos saberes. Sin embargo, el suelo ha sido controlado por un sistema capitalista-neoliberal que ha permeado el campo educativo limitándolo a un servicio y no a un derecho. La respuesta ante este dominio se debe de reconocer en la comunidad como lugar de encuentro y construcción contrahegemónica.

La teoría pedagógica contemporánea desde América Latina ha propuesto caminos de liberación, específicamente desde el pensamiento freiriano, que sigue permeando

este desarrollo pedagógico. El pensamiento del pedagogo, Marco Raúl Mejía, es un claro ejemplo de la vigencia pedagógica desde el Sur. Él sigue construyendo y es consciente de un camino histórico que ha dado para el tejido de los sujetos pedagógicos desde otros saberes. A esta construcción se han sumado otros saberes que proponen desde sus campos, claro ejemplo lo encontramos desde la filosofía de la liberación y teología de la liberación que parten del contexto y de los sujetos que se encuentran en dicho contexto.

El recorrido de otros saberes, que se encuentra en el sur, va creando propuestas que se van convirtiendo en el caminar de América Latina junto con la pedagógica.

REFERENCIAS

- Archundia, Alfonso. (2018). A 50 años del 68 senegalés. *Los Heraldos Negros*. Consultado en: <https://heraldosnegros.org/el-68-senegales/> el 10 de julio de 2022.
- Bausela Herreras, Esperanza. (2009). La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. *Revista de la Educación Superior*. XXXVIII (150). Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416042008> el 17 de junio de 2022.
- Boff, Leonardo (2013). Cuarenta años de la teología de la liberación. *Caminos*. Consultado en: <https://revista.ecaminos.org/a-cuarenta-anos-de-la-teologia-de-la-liberacion> el 22 de julio de 2022.
- Catherine Walsh. (2013). *Pedagogías Decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Catherine Walsh (2014). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Conferencia del Episcopado Latinoamericano. (1968). *Documento de Medellín Conclusiones*. CELAM.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*, Trotta.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (2). Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950003> el 17 de junio de 2022.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. 2022. *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Consultado en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf el 24 de julio de 2022.

- Dussel, Enrique. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Lupus Inquisitor.
- Dussel, Enrique. (2015/2017). *Filosofías del sur descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Fanon, Frantz. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. (2004). Biografía de Hélder Cámara. *Biografías y Vidas. La enciclopedia*. Consultado en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/camara.htm> el 22 de julio de 2022.
- Freire, Paulo. (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir. (2019). *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI.
- González, Beatriz. (2018). El gobierno mexicano reprime a los estudiantes, la matanza de Tlatelolco. *Muy interesante historia 1968 el año que cambió al mundo*. IV (61), 30-39.
- López Guerra, Susana, Flores Chávez, Marcelo. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1) Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508106> el 17 de junio de 2022.
- Martínez López, Gerónimo. (2020). *La dictadura militar brasileña (1964 - 1985)*. Consultado en: <https://academiaplay.es/dictadura-brasil/> el 22 de julio de 2022.
- Martínez L., Jaime. (2015). *Educación Comunal 2015*. Editorial: Casa de las Preguntas, serie Comunalidad.
- Modonesi, Massimo. (2018). Consideraciones sobre el concepto gramsciano de clases subalternas. *Revista de crítica militante*. Consultado en: <https://revistamemoria.mx/?p=1952> el 22 de julio de 2022.
- Medina Melgarejo, Patricia. (2015). *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablos Editor.

- Medina Melgarejo, Patricia. (2022). Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. *Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico*. Número de registro: 003/2022.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
- Montero, Manuel. (2018). La revolución de 1968 después ya nada sería igual... *Muy interesante historia 1968 el año que cambió al mundo*. IV (61), 4-8.
- Moreno Moreno, Prudenciano. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*. (67) Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206701> el 17 de junio de 2022.
- Morfín López S. J., Luis. (2003). Globalización neoliberal y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XLIII (3). Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898006> el 17 de junio de 2022.
- Ortega Valencia, Piedad. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En Salazar, Mónica, Cabaluz, Fabián y Guelman, Anahí (Coord.). *Educación popular y pedagogías críticas en américa latina y el caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Pachón Soto, Damlán. (2022). La filosofía de la liberación: un pensamiento crítico de América Latina. *El espectador*. Consultado en: <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/la-filosofia-de-la-liberacion-50-anos-despues-article/> el 22 de julio de 2022.
- Porlan, Alberto. (2018). Mayo en París: el epicentro. *Muy interesante historia 1968 el año que cambió al mundo*. IV (61), 61-73.
- Puiggrós, Adriana. (1992) Recaudos metodológicos. En Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (Coord.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana* (pp. 217-237) Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, Adriana. (2019). El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP. <https://doi.org/10.24215/23468866e085>.

- Restrepo Eduardo y Rojas Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez Puerta, Alejandro. (2020). *Pedagogía crítica: características, ideas principales, autores*. Lifereder. Consultado en: <https://www.lifereder.com/pedagogia-critica/> el 22 de julio de 2022.
- Romo, Rosa Martha. (1997). Proyecto neoliberal, educación y docentes, Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*. (10). Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826032004> el 17 de junio de 2022.
- Tamayo, J.J. (2004). *Boaventura de Sousa Santos: Hacia Sociología de las Ausencias y de las Emergencias*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3370622>
- Tamayo, J.J. (2008, febrero 26) De la teología de la liberación a la educación para la esperanza. *Necrologicas. El País*. https://elpais.com/diario/2008/02/27/necrologicas/1204066801_850215.html
- Tamayo, J.J. (2017). *Teologías del sur. El giro descolonizador*. Trotta.
- Villoro, Luis. (2015). *El pensamiento moderno*. FCE.
- Torres Carrillo, Alfonso. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? En Salazar, Mónica, Cabaluz, Fabián y Guelman, Anahí (Coord.). *Educación popular y pedagogías críticas en américa latina y el caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Villoro, Luis. (2015). *El pensamiento moderno*. FCE.