



SUPUESTOS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN TERRITORIOS INTERÉTNICOS AMERICANOS



Autores:

*David Téllez Ramírez
Ricardo Salas Astrain*

RESUMEN

A partir de la experiencia chiapaneca, amazónica y mapuche en donde se entiende la singularidad de los contextos, se cuestiona el sentido tecnopolítico que alcanza muchas actividades educativas comunitarias, y donde se ha ido expandiendo un sentido de la crítica sociocultural asociada a variados enfoques postmodernos y postestructuralistas. Emergiendo a su vez nuevas prácticas emancipadoras que combaten “las injusticias epistémicas” de las ciencias hegemónicas y que colaboran además efectivamente en la descolonización del saber a partir del “diálogo de saberes”. En este sentido, el texto analiza dos aspectos relevantes: las categorías de contextualidad y de reflexividad, en el horizonte de filosofía intercultural.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de virtualización creciente de la educación formal, producto de la reciente pandemia del COVID-19 que afecta a todos los pueblos de la Tierra, el legado de la “*Pedagogía del oprimido*” de Freire sigue siendo vigente, ya que hoy las formas educativas emergentes, no solo han debido atender los aspectos técnicos y metodológicos de procesos formativos no presenciales, sino sobre todo han debido asumir consciente y críticamente que ellas no asumen ni profundizan las enormes brechas de conectividad y asimetrías digitales que dan certera cuenta de los disímiles lugares de enunciación: algunas que son reconocidas, pero muchas que invisibilizan las enormes desigualdades e injusticias entre los saberes y prácticas que separan los seres humanos. Para Freire, tal pedagogía es: “... aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad” (Freire, 2005, p. 42). Hoy las prácticas on line puestas en vigencia por los gobiernos en esta crisis mundial, se han pensado más bien desde los sectores económicos activos y principalmente para los sectores que consumen, urbanos y conectados, y no por cierto para los movimientos sociales y pueblos indígenas

.....

donde la virtualidad ha ido ingresando muy lenta y desigualmente en los territorios.

Queremos desde el inicio indicar que toda pedagogía crítica cuente los diferentes y desiguales procesos sociohistóricos de América e inevitablemente nos obliga a acercarnos a espacios geoculturales y geolingüísticos donde han vivido los pueblos mestizos y los indígenas, y que no se limitan a las fronteras definidas por los estados modernos. Para dar una idea de esto y acercarnos brevemente a estos territorios consideraremos variados segmentos de la experiencia chiapaneca, amazónica y mapuche que nos ayudan a entender la singularidad de los contextos desde donde podemos cuestionar el sentido tecnopolítico que alcanza muchas actividades educativas comunitarias.

Al mismo tiempo insistiendo en la crítica de los hábitos hegemónicos de la tecnociencia, y que oculta un hondo sentido domesticador y anulador de las claves alternativas, desde donde es posible apreciar multiversas formas del sentido humano de la educación que siguen aflorando en medio de esfuerzos por encontrar caminos para las comunidades educativas, en una América atrapada en una nueva crisis mundial (Salas, 2011). En dicha tradición educativa occidentalizante de las últimas décadas se ha ido expandiendo un sentido de la crítica sociocultural asociada a variados enfoques posmodernos y posestructuralistas. Así, han aparecido y difundido teorías críticas en el campo educativo y que provienen de tradiciones filosóficas racionalistas, cuyos tópicos siguen siendo propios de una crítica, de una visión subjetivista de las ciencias y de las tecnologías, y que mantienen en gran parte una supina ignorancia de los saberes populares y étnicos. Esta pedagogía americana al contrario requiere formularse y pensarse desde su propio contexto, “el cual dista de ser, material, cultural e históricamente similar al del centro” (Zúñiga, 2009, p. 607).

En algunas de estas concepciones críticas que se han expandido en los últimos 50 años, a diferencia de la freiriana, no logran mantener y definir el trabajo pedagógico de campo, y optaron en muchos

casos por reducirse a propuestas al interior de las universidades y de los centros de formación de primer y segundo ciclo, pero después de décadas no han logrado permear e incorporar este enfoque de cuestionar en los currículums de formación de los profesores ni redefinir las políticas gubernamentales más allá de su uso funcional. A pesar de múltiples iniciativas existentes aún, no siempre estas propuestas especializadas se traducen en la generación de nuevas prácticas emancipadoras que combatan “las injusticias epistémicas” de las ciencias hegemónicas y que colaboren efectivamente en la descolonización del saber, y ayuden a avanzar en el “diálogo de saberes”. Tales perspectivas no logran generar la visibilidad necesaria de los saberes y prácticas culturales de amplios sectores politizados de los pueblos, de las etnias y de los migrantes.

Las propuestas alternativas que han surgido en los últimos años bajo expresiones de epistemologías de resistencia, educación descolonizadora, entre otras, han permitido avanzar en un amplio despliegue de categorías político-culturales. Consideramos que este ideal de proponer una pedagogía crítica en su sentido ético-político obliga a pensar lo que ayude a consolidar el protagonismo de los movimientos populares e indígenas que no solo no responden a las dinámicas conservadoras o neoliberales vigentes en las sociedades urbanizadas, modernas hegemónicas, y por cierto desarrollan propuestas formativas ligadas a nuevos espacios de resistencia y de luchas sociales que no son de la década de los 70, y que siguen definiendo los diversos territorios interétnicos de nuestra América. Las diferentes formas de pedagogía crítica que van apareciendo hoy en diferentes espacios: clases, comunidades y sociedades indígenas, y en las culturas populares y migrantes permiten concebir espacios de transformación social y política que ayuden a gestar espacios de mayor protagonismo de la humanidad.

Hasta ahora ya se han elaborado un catastro de cuestiones vitales, humanas y sociales que se desmarcan de la lógica de los sistemas formales y tecnológicos de educación que siguen manteniendo las instancias educativas de los gobiernos a veces de un modo oculto, las ideologías neocoloniales y formas decimonónicas que detentan sistemas de jerarquización, que configuran sistemas culturales

racistas, de discriminación y de exclusión social en el sistema educativo básico y medio, y que siguen vigentes en el ciclo superior definiendo la habilitación de profesionales elitistas y de un sentido racial, que sigue protegiendo valoraciones supremacistas al interior de las clases sociales y defendiendo al interior de los pueblos fronteras, odiosas estructuras permanentes del racismo y de la discriminación (Mato, 2020).

Estas observaciones se grafican también en el enorme peso que le asignan las culturas educativas a la competencia, producto de un modelo mercantil de la educación que reitera las condiciones socioculturales de las familias. Hoy las reformas educativas están más interesadas en regular el mercado educativo que ofrecer incentivos para la superación de las condiciones de entrada. Es preocupante asimismo como los ejes axiológicos del sentido común prevalecen, ya que recogen aún en su lenguaje cotidiano las diferencias culturales entre las personas educadas y las no educadas, generando jerarquías y clasificación de los buenos y los malos ciudadanos. No es extraño que aún hasta ahora estas divisiones se traspasen así mismo al sistema de ordenamiento de los establecimientos públicos y privados, laicos y religiosos, monoculturales e interculturales, etc.

Vamos a considerar en este trabajo filosófico sobre pedagogía crítica americana dos aspectos que nos parece relevantes elucidar: uno, de tipo teórico, donde destacaremos dos aspectos ligados entre sí, nos referimos a las categorías de **contextualidad** y de reflexividad, que ya hemos esbozado en algunos trabajos sobre filosofía intercultural (Salas, 2009, 2011 y 2017). Para dejar en claro nuestros presupuestos hermenéuticos y pragmáticos, por contextualidad nos referiremos al espesor histórico vital específico donde surgen las comunidades humanas y brota la posibilidad política de avanzar en la senda de un ser humano pleno y comunitariamente solidario. Por **reflexividad** aquí entenderemos las capacidades cognitivas y afectivas de todos esos seres humanos para avanzar en una comprensión crítica y reflexiva del mundo. Ambas nociones que hemos elaborado en nuestro decurso intercultural son claves en una pedagogía crítica para fortalecer el protagonismo de cada ser humano, de cada comunidad y de cada pueblo.

Y destacaremos otro de tipo empírico ligado a las luchas de resistencia y a las prácticas de descolonización de los pueblos indígenas de Abya Yala, y lo vamos a ejemplificar sobre todo a partir de algunas experiencias alternativas de formación intercultural/decolonial realizadas en los territorios interétnicos del sur de México, de la amazonía brasileña y del Centro sur de Chile. En estos territorios interétnicos de Chiapas, del Mato Grosso y de la Araucanía encontramos los ejes sociopolíticos de la lucha pedagógica por los bienes comunes. En todos estos casos, señalaremos el paralelismo de algunos aspectos pedagógicos centrales para entender las luchas y las protestas sociales en contextos interétnicos específicos en medio de las resistencias que genera la globalización económica de la sociedad (Salas, 2020).

En síntesis, nos permiten ver estas experiencias contextualizadas y reflexivas que sin superar las condiciones estructurales de dominación, y de neocolonialismo es difícil avanzar en luchas de resistencia que fomenten y consoliden un diálogo intercultural genuino, es decir, repensar los diferentes modelos y estilos de desarrollo, y un mayor acercamiento entre sujetos y colectivos, estudiantes y formadores/profesores pertenecientes a una misma región, con historias, problemas y retos semejantes.

DOS MATRICES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NUESTRA AMERICANA⁸

La consolidación de una pedagogía crítica americana en este último medio siglo posfreiriano, ha permitido un trabajo mucho más

-
8. Las ideas aquí desarrolladas parten de un diálogo ininterrumpido con el Dr. Salas Astrain iniciado en un Seminario CEALC-UNAM, Ciudad de México en mayo 2019 y que prosiguió en la UC de Temuco, en Wallmapu, Chile hasta noviembre 2019, y que se fue plasmando luego en un inicial trabajo de investigación de tesis de Maestría (en proceso de revisión), titulado: Antropología filosófica latinoamericana. Propuesta desde el pensamiento de Mario Magallón y Ricardo Salas.

.....

sistemático de los logros de muchas comunidades educativas acompañadas por educadores populares, profesores e investigadores que han cuestionado los modelos socioculturales en que se apoya la educación formal y han trabajado con ahínco en la crítica de las prácticas colonizadoras, y por pensar propuestas alternativas como ha quedado de manifiesto primero en las propuestas de alfabetización, en la educación popular, en las diversas formas de educación y formación intercultural que se han desplegado posteriormente. En este proceso de profundización veamos el primer supuesto de estas prácticas educativas.

CONTEXTUALIDAD

Uno de los problemas principales de la educación colonizadora y bancaria como le llamaba Freire es la ausencia de referencias en la educación formal a las prácticas socioculturales definidas por la dominación, y que esconde en su sentido crítico la posibilidad de avanzar en la emancipación y en la superación de la educación colonizadora. La contextualidad para los educadores críticos nos incardina a unos **topoi** donde se encuentran las determinantes de la dominación y la posibilidad de una emancipación concreta. El contexto aunque se puede definir por sus estructuras es en primer lugar una cualidad de las relaciones humanas, ya que todos los seres humanos se encuentran en espacios específicos que definen y condicionan las posibilidades vitales de cualquier ser humano, y es desde aquí donde proyecta sus valoraciones y prácticas finitas, lo que implica una ontología desde dicha singularidad, por ello el contexto, que es histórico, cultural, simbólico, y por cierto físico y territorial, implica una comprensión de los mundos vitales.

La contextualidad expresa la forma dinámica, compleja y conflictiva de un mundo de la vida que es previo, prereflexivo, escenario histórico donde se desarrolla la intersubjetividad, es un mundo familiar, típico. En este mundo particular, específico y situado, hay una experiencia de la totalidad, se da la manifestación de una parte

del todo, es una puerta de entrada al universo de las manifestaciones. Es cercano, propio, es el espacio en donde se ama, se vive y se genera cultura, porque el ser humano es un ser cultural. “Al no existir seres humanos o culturales nos encontramos siempre frente a seres humanos entrelazados a mundos de vida...” (Salas 2017), son mundos abiertos a otros mundos, no aislados, con fronteras ambiguas donde ocurren intercambios culturales que no siempre son pacíficos. Con frecuencia se habla de la contextualidad y de las contextualidades donde surgen intercambios culturales, como hechos suaves, románticos y se soslaya las experiencias dolorosas ligadas a experiencias de injusticias. Lo cierto, ya que si bien puede haber experiencias positivas, la mayoría de las veces lo que hay es rudeza, tristeza, dolor, desorden, conflicto, exclusión, discriminación en su peor sentido, desigualdad, guerra, burla y esta parte negativa también constituye sin duda al mundo de la vida, a la cultura, al ser humano.

De modo que, si hemos de preguntarnos por una pedagogía crítica que esté enraizada, algunas de las preguntas principales tendrán que dirigirse sin duda a los elementos definitorios de la contextualidad. Debemos partir de una noción del contexto en su multidimensionalidad y en su capacidad de ir formando a los seres humanos en concreto, lo decisivo aquí, es si se lo hace en pos del enraizamiento o del desarraizamiento. Aunque se ha repetido, muchas veces, hasta el cansancio que el adoptar modelos educativos impertinentes no funcionan, se sigue manteniendo como práctica sistemática e impertinente de olvido de la propia memoria y discursividad de la cultura materna. El olvido de la propia historia, parte de la idea que existe algo previo a la contextualidad singular de quien se quiere educar. Se sabe que esto acarrea graves problemas en la enseñanza de prácticas y de contenidos porque las metodologías no son las apropiadas y el sentido de lo que se estudia, arranca a los estudiantes del mundo de lo simbólico que proviene de la ontología misma del contexto. El no atender a la contextualidad concreta hace que se eduque “para llegar” a poseer cierta cultura heterónoma, pero sin partir “desde” un mundo cultural, situado y vivo.

El pensar filosófico viene apuntando a descifrar este ideal antropológico que podríamos llamar también como una suerte de ecohumanismo, pero un humanismo contextualizado donde la historia humana y la historia del planeta van en paralelo, que además va cambiando y entrelazando sus propias dinámicas.

Hemos indicado que la apelación a «lo humano» ya no se puede formular en términos de un humanismo ingenuo sino que requiere sobre todo contornear las figuras concretas de lo humano y lo inhumano en medio de procesos contextuales. La contextualidad es entonces parte definitoria de la condición humana. Educar para un humanismo liberador implica enseñar a la toma de conciencia de lo inhumano de los seres humanos en su propia cultura. La inhumanidad vive también en la contextualidad, especialmente cuando se enseña al olvido de las variables materiales en que viven los seres humanos.

La contextualidad es el lugar donde una antropología filosófica, en este caso, debe tratar de elucidar la disputa filosófica de un modelo, de un prototipo antropológico que puede o no protagonizar los contextos culturales en los que vive, que se humaniza o no en la convivencia con los otros, tanto los que están cerca como los que están lejos (Salas 2017). De manera que la filosofía crítica no solo ha de observar e interpretar al ser humano en su contexto, sino que a partir de ello pueda evaluar, emitir juicios, pronunciarse políticamente y proponer activamente mejores formas de convivencia y educación liberadora, no universal totalitaria, sino culturalmente contextualizadas.

Nos parece que en el esclarecimiento del tema del ser humano, el cuestionamiento filosófico occidental se ha concentrado en describir alternativas antropológicas como el ser individual o el ser colectivo, el ser racional o el ser sensible, la historicidad o la universalidad, que me parece que en el diálogo con los saberes humanos son insostenibles, porque los seres humanos en nuestros mundos de vida no estamos polarizados ni obligados a mantener radicalmente esos extremos. La vida cotidiana, en donde también hay una

.....

sabiduría está siempre lo situado abierto al mundo todo donde los extremos juegan y se tocan, intercambien, se toleran, se convidan un poco de así. La pedagogía ha de tener al mismo tiempo una base antropológica filosófica (hacer un mejor ser humano) y un fin, un horizonte también socioantropológico (co-construir una sociedad mejor). Entre la base y el fin está la educación que es el instrumento para hacer la mejor historia posible en nuestro contexto específico, esta última está entre el ser, y el llegar a ser, entre el dejar de ser y el ser, es el ir siendo, la educación ha de ser la conciencia y a la vez el cuidador de este ese movimiento existencial y social.

Si bien la pedagogía no ha de ser pesimista, tampoco debe caer en romanticismos, la educación no puede esperar a darse en un momento de tranquilidad, sino que es un acto inmerso en el conflicto. La contextualidad no se refiere solo a la descripción de un estado de cosas sino también a la experiencia, a los símbolos y emociones vividas en ese estado de cosas del que uno es parte. Es por eso que la pedagogía debe ser también filosofía, filosofía de la educación que no solo de cuenta del estado de cosas, sino también de la crítica social de un orden reproductor de simbolismos e imaginarios de la dominación cultural y de las ideologías asociadas al orden comunicativo neoliberal, las que pueden ser cuestionadas con propuestas emancipadoras reflexivas. Consideremos este segundo supuesto.

REFLEXIVIDAD

Tradicionalmente la filosofía europea moderna se ha centrado en la auto-elucidación de la razón humana como aquello que determina la esencia del despliegue del espíritu de la humanidad, y se sabe que en contraposición ha habido también, como siempre posturas diferentes en las que resaltan la irracionalidad del ser humano. Sabemos que cuestiones como el pensamiento, la capacidad reflexiva, el razonamiento, el lenguaje filosófico, en fin, el **logos**, han gozado en la historia de la filosofía occidental un lugar

privilegiado, de un estatus incuestionable. En relación con eso la filosofía intercultural apunta al horizonte de retomar y revalorar la plural experiencia humana, y el de considerar la reflexividad humana como una cualidad racional abierta a otras racionalidades, a otras razones y a la convivencia con otras formas de conocimiento.

En el ámbito pedagógico, educar en y para la reflexividad ayuda a integrar otras dimensiones del ser humano sin caer en el relativismo de la negación de lo puramente racional. Para el filosofar intercultural, antes de lo que se pueda decir del ser humano a partir de su racionalidad, está aquello que no depende solo de su razón formal o instrumental, lo que pertenece a su mundo de vida, cuestiones que son prereflexivas, para él, sintetizadas en cuatro tópicos:

- a)** Las personas son contextos vitales.
- b)** Las personas se forman en contextos históricos-sociales.
- c)** Las personas forman parte de contextos de eticidad y moralidad.
- d)** Las personas están “encarnadas” culturalmente, abiertas a la constitución de mundos y a la trascendencia.

Nosotros estamos de acuerdo en que no se pueden dejar pasar los elementos previos, externos o independientes de la capacidad racional de los seres humanos. En este sentido, Salas (2009) señala: “...la reflexividad refiere a un proceso inherente a las culturas humanas, no necesariamente modernas, desafiadas al diálogo y a la comunicación con otras culturas. La idea de la reflexividad es clave, por tanto, para consolidar una instancia crítica dentro de las exigencias del diálogo intercultural, ya que permite desvelar las formas ideológicas de la racionalidad como astucia del poder” (p. 15).

.....

Cuando hablamos de prácticas educativas podemos tomar la reflexividad como el piso común desde el cual se puede partir en un espacio educativo para un aprendizaje más horizontal.

Como vemos, la cualidad de las culturas de poner en diálogo razones reflexionadas, que es como también podríamos entender la reflexividad, se encuentra dentro del mundo de la vida, en contextos concretos y aquí es donde adquiere importancia la noción de “experiencia”, porque el mundo es experiencial. Salas (2017) indica que, “...la experiencia de los seres humanos tiene como elementos coincidentes el mundo de la vida (cotidiana) que se caracteriza principalmente por ser un mundo previo” (p. 41).

La pedagogía americana si tiene sentido, habría de tener en cuenta que todos los seres humanos requerimos avanzar en una visión crítico de las formas habituales de socialización y de cuestionamiento de los estereotipos sesgados que imponen las formas de dominación, en este sentido es relevante entender que todo educando trae ya una cultura vernacular y que no se trata de, por medio de la educación institucionalizada, imponer una cultura a otra en sus multiplicidad de dimensiones. En América la experiencia histórica del encuentro-desencuentro de lo humano es un acervo de clases sociales y pueblos con culturas diferenciadas. No solo a partir de los sistemas que heredamos de la conquista y de la colonia, sino que pertenecemos a una región y a culturas en las que el intercambio cultural, y la existencia de la diversidad conflictiva son y han sido a todas luces evidentes en nuestras historias. Nuestra compleja contextualidad histórica-cultural experimenta un sinnúmero de relaciones socioculturales y políticas no solo como encuentros, también desencuentros, encontronazos y choques, además, que como nos advierte Tubino (2016), esas relaciones interculturales se dan históricamente a partir de condiciones desiguales, asimétricas que vamos a considerar brevemente a partir de tres experiencias que nos permiten atravesar desde el Norte hasta el Sur de América.

EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN INTERCULTURAL/ DECOLONIAL

Experiencia mexicana

Es conocido que en México, además de los abundantes espacios de educación alternativa y autogestiva que tienen una mirada crítica, y que surgen desde fuera de la oficialidad del Estado, desde las comunidades indígenas, las periferias de las ciudades a través de colectivos, grupos religiosos, o en las zonas rurales⁹, están también las grandes iniciativas y propuestas de educación superior con carácter intercultural. Estas tienen sus orígenes y sus fines en y para su propio entorno, su contextualidad en la que conviven muchos mundos culturales en uno solo, en ellas la racionalidad tiene una forma más flexible y abierta que la razón instrumental predominante en las universidades de tradición moderna occidental. Entre aquellas están por ejemplo en Chiapas la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Intercultural de Chiapas y la CIDECI-Universidad de la Tierra-Chiapas.

A partir del levantamiento del Ejército Zapatista en 1994 se promovió, sobre todo en el territorio chiapaneco una organización a partir de la cual se generarían espacios e instituciones más o menos independientes del marco federal establecido para todo el país, es decir, espacios cuyos fines y formas se apegaban más a la realidad concreta y menos a un imperativo nacional donde las diferencias se invisibilizan (VVAA, 2018). Lugares en los que se atienden necesidades sociales tales como la salud y educación han ido adquiriendo desde entonces una estructura más originaria, más en concordancia con las propias formas de organización ancestral de los pueblos

9. Abundan los espacios no oficiales de educación e investigación de calidad con una mirada crítica. En ciudad de Puebla por ejemplo está la "Academia de Lenguas Clásicas Fray Alonso de la Veracruz", y en la zona rural, está por ejemplo Tlanemactiliztli. Academia de Filosofía y humanidades en Santa Ana Xalmimilulco, Estado de Puebla.

que ahí habitan. Es así que en 2004 y 2005 se abre la Universidad de la Tierra y la Universidad Intercultural respectivamente. Ambas experiencias se encuentran en Chiapas. La primera por iniciativa de la sociedad civil y la segunda desde las instancias del Estado, sin embargo ambas con una mirada intercultural/decolonial de la justicia social, del amor y respeto por la naturaleza, y con un papel de incidencia social y lucha por el reconocimiento a través de dos estrategias importantes; la autonomía en la elaboración de sus propios planes de estudio y la vinculación con otras universidades públicas y privadas con las que comparten proyectos en beneficio de los más marginados..

Estas instituciones son tan solo un ejemplo de una educación no occidentalizada construida “desde abajo” en las que el trabajo comunitario y la investigación científica no están separadas, en donde la tierra no es un recurso para estudiar y explotar, donde los títulos no dependen del grado académico sino del servicio, en fin, una educación pensada en su propia contextualidad organizada a partir de la reflexividad, a partir del diálogo comunitario y atenta a las diferencias étnicas y locales.

Empero, el territorio chiapaneco que cruza todo el territorio de los pueblos mayas es a la vez un nuevo escenario geopolítico que ha dado la enorme relevancia que tiene el movimiento indígena en las últimas décadas, pero es al mismo tiempo un escenario de diferentes intereses geoeconómicos ligados a los nuevos megaproyectos empresariales.

Las experiencias educativas en Amazonía

La Amazonía es un amplísimo ecosistema que cubre una parte de América del Sur y se expande por muchos de sus países, cobrando un enorme interés en las relaciones internacionales. En ella viven centenas de pueblos en diferentes niveles de contacto con las poblaciones mestizas y es casi imposible reducir todos estos contextos a ciertos factores comunes en lo económico, político y cultural. En lo que nos interesa, los procesos pedagógicos que

viven en los incontables pueblos amazónicos son relativamente diferenciados por los Estados y sociedades en que ellos se despliegan. Por la deuda que tenemos frente al trabajo de Freire y a la empecinada lucha ideológica llevada adelante por su gobierno actual, preferimos mantenernos en un entorno circunscrito a la región tupi guarani. Por los diferentes niveles de contacto que tienen dichas poblaciones indígenas con la sociedad brasileña, aprovechamos las descripciones de los profesores de la Universidad de Mato Grosso, en que María Aparecida Rezende y Augusto Pasos nos indican que a pesar de eso existen algunos lineamientos específicos, existen algunos procesos políticos que podrían ser comunes a toda la Amazonía.

Para estos dos educadores, la promulgación de la Constitución Federal de Brasil de 1988 se ha vuelto un hito referencial. Los pueblos amazónicos han roto la mordaza que los mantenían en silencio y que los dejaban mudos en relación con el reconocimiento étnico de la sociedad hegemónica. A partir de entonces, crece en ellos el deseo de hacer una “educación escolar indígena”. Es fundamental involucrarnos dicen ambos colegas, una interlocución de los conocimientos primarios vividos, para corregir la estrecha focalización de las ciencias occidentales. En vista a considerar dimensiones esenciales de los conocimientos y saberes indígenas que resisten a la disecación e liofilización, de lo que en nosotros ya ha sido condenado al “desaparecimiento”: nuestra **animalidad**”.

Por otra parte, los diversos y heterogéneos movimientos sociales han pasado a lo largo de los años, estudiando a Paulo Freire y otros autores, con el fin de asesorar a los líderes volcados a luchar por la tierra: indígenas, MST y, más tarde, los quilombolas. Poco a poco, la situación brasileña fue cambiando y las luchas se han intensificado en la búsqueda de la conquista de tierras para sobrevivir y, así, conseguir evitar de ser explotados por los sistemas opresores del capital.

Sin embargo, en estos territorios esas luchas de emancipación deparan aún muchas barreras represoras y en momentos que toman ribetes muy violentos. Los pueblos amazónicos han tenido diversas

conquistas en la recuperación de algunos de sus territorios, que en el pasado habían sido invadidos. En la actualidad, el MST ha ocupado algunas tierras y los quilombolas han obtenido éxito al reivindicar para sí algunos de sus antiguos territorios. Todavía, esas luchas han estimulado a la organización de sectores económicos predominantes en la sociedad capitalista los grandes empresarios y el agronegocio. Ante el peligro de amenaza, ellos empezarán un golpe para destruir derechos conquistados en la Constitución.

En un momento de grave crisis por el calentamiento global, se toma una conciencia más aguda de la biosfera para el futuro de la humanidad, el problema político es el capitalismo transnacional apoyado por el actual gobierno brasileño, aprobando el incremento de pesticidas en los alimentos comercializados por Brasil, afectando tanto a su gentes como a los demás países. Al final, las tierras, la vegetación y todas las formas de vida brasileña están en peligro, clamando por socorro. Todavía, el apetito por ganancias de concentración de la riqueza hace que las voces de quienes gritan sean, de una forma o de otra, silenciadas.

Para Rezende y Passos (2016), los espacios de negociación y de poder de la sociedad siguen aún ocultos e intencionadamente invisibilizados. En el momento político actual que vive el Brasil, no existen espacios para discutir políticamente la cuestión de la interculturalidad. El Senado está formado por personas que son contrarias a la reforma agraria, a las políticas de agricultura familiar, estableciendo como prioridad la agroindustria. Con eso, las iniciativas para legalizar las tierras indígenas o su ampliación son frenadas.

Educación indígena y descolonizadora en Wallmapu

Mucho más al sur del continente, en el territorio mapuche chileno y argentino, el Wallmapu sigue siendo un territorio de disputa en lo económico, político y cultural. Desde muy temprano la conquista del territorio, el poder colonial a través de las congregaciones religiosas generó colegios para los hijos de jefes indígenas, y que luego en tiempos republicanos se difundieron en colegios misionales donde se educaban algunos niños/as indígenas que luego

se destinaban al trabajo de escribiente e intérprete, y que eran considerados luego personas claves para el tránsito entre ambas sociedades. Luego de la conquista militar del territorio mapuche (1881), el Estado chileno generó establecimientos educacionales principalmente a nivel primario donde se formaban los niños/as y jóvenes mapuches de cierto nivel social y económico. Desde inicios del siglo XX, muchos líderes mapuches tuvieron la posibilidad de gestar nuevos liderazgos y redes sociopolíticas que ayudaran a defender los intereses de los mapuches, pasaban por ocupar un puesto de profesor normalista. Algunos de ellos alcanzaron notoriedad en los medios intelectuales.

A partir de las décadas finales del siglo XX comienzan a difundirse una serie de ideas y propuestas ligadas a la educación intercultural bilingüe, liderado por el Ministerio de Educación, que ha permitido en los últimos años generar un conjunto de proyectos educativos de tipo intercultural en territorio mapuche. Aunque estos proyectos y prácticas han logrado difundirse en muchos establecimientos rurales y ha contagiado con un cierto optimismo la idea de una educación que considere positivamente a la cultura mapuche, sobre todo inspirando a amplios sectores de los centros de formación de educadores, no ha logrado resolver los diversos conflictos y problemas asociados a una educación subordinada a la propuesta del Estado chileno, que surgen en la desvinculación entre las instituciones educativas que no conocen la lengua ni las prácticas culturales tradicionales y las diferentes estrategias que existen al interior de las comunidades indígenas.

Un problema principal irresuelto es la figura del educador tradicional, que es una persona de la comunidad contratada por sus eventuales conocimientos de la cultura y de la lengua, y no logra hasta ahora plasmarse en una propuesta productiva que asegure el diálogo intercultural e interétnico.

En síntesis, los proyectos educativos en los establecimientos de tipo intercultural son claramente insuficientes en sus propuestas generales de interculturalizar la educación, aunque destacan las innegables capacidades de algunas comunidades autogestionadas

y de muchos jóvenes profesores que se destacan por sus comprometidos trabajos al interior del aula, que tienen contenidos críticos y reflexivos.

Uno de los proyectos más interesantes es la Escuela de Llaguepulli, en territorio lafquenche donde la dirección de la escuela son autoridades mapuche y que han logrado avanzar en el curso de los años, en grandes avances en una educación que refuerza la identidad étnica, el manejo del mapuzungun, en el camino de la consolidación de una genuina educación mapuche en los bordes del lago Budi.

En síntesis, el breve acercamiento a estas tres formas contextuales de experiencias educativas moduladas por las tensiones y contradicciones con los Estados nacionales, nos demuestran que en toda América los grupos sociales, las minorías indígenas y los movimientos populares se encuentran en medio de severas tensiones sociales y políticas por la defensa de sus territorios. Ello obliga a pensar la pedagogía crítica más allá de las principales cuestiones de la filosofía de la cultura, es decir los fines, los valores y los principios de la educación, para profundizar una filosofía social y política que tenga en cuenta una justicia entre saberes.

Empero, a partir de las situaciones descritas y las problemáticas concretas y diferenciadas que tienen México, Brasil y Chile aparecen un conjunto de temáticas domesticadoras propiciadas por el capitalismo global, que empuja a la gestación de megaproyectos de desarrollo que no toma en cuenta los intereses de los pueblos y en forma especial en los territorios interétnicos. Esas “otras formas” de educación en América nos invitan a conocer mejor nuestras diversas contextualidades y no a proyectar ingenuamente el poder de cada Estado como elemento decisivo de un aglutinamiento de los pueblos en una América reunida, en efecto el Estado nación ha intentado configurar una realidad política social homogénea, pero esta perspectiva en nuestro tiempo ya traspasa las fronteras de los Estados por tratarse en muchas ocasiones de cuestiones que aluden a la misma humanidad. América está de algún modo unida geoculturalmente por sus propios territorios y por sus gentes que

están en contacto desde los orígenes del mismo ser humano en estas tierras, y lo que han intentado los Estados nación durante dos siglos de forzar y separar a los pueblos mismos.

Con ello apuntamos a valorar las contextualidades y a plantear proyectos utópicos ligados a las propias dinámicas de la reflexividad, nos muestran la riqueza sapiencial de tradiciones ancestrales menos antropocéntricas cuya visión del mundo es más holística. Pero no se trata solo de la educación indígena, o de lo que se denomina etnoeducación o educación intercultural, sino que involucra todos los espacios formativos donde se articulan nuevos espacios que aseguran el protagonismo de los sujetos y de los colectivos. Por ello, las experiencias populares y comunitarias difundidas en los barrios y lugares de tránsito de los migrantes son claves en la gestación de espacios interactivos donde se viva la solidaridad humana, y la utopía que todos seamos tratados como seres humanos y dignos.

Cuando se alude en este texto a una pedagogía crítica entendemos que ella ha de promover que los espacios educativos liberadores no se definen por proteger, aislar o envolver como en una burbuja elitista, sino que lleva a los sujetos a ser sujetos protagónicos de procesos educativos y sociopolíticos alternativos. Pedagogía que genera espacios para los desencuentros y conflictos derivados de las asimetrías sociales y políticas.

CONCLUSIONES

La actual comprensión de la pedagogía de Paulo Freire plantea interrogantes acerca de los sentidos que vinculan la emancipación y la opresión, ya que hasta ahora prosiguen procesos dialécticos entre opresores y oprimidos, de luchas de emancipación y domesticación. En las últimas décadas del siglo pasado existieron experiencias fallidas y derrotas sociopolíticas que se deben asumir. A veces, los intelectuales hacen diagnósticos para reconocer las

responsabilidades de otros, pero falta tener un sentido crítico de las auto evaluaciones de los que pagaron y sufrieron el mayor costo. La pedagogía crítica americana implica aprender de esos procesos dolorosos, ya que los movimientos sociales pueblos indígenas también se enfrentan a la negación de su realidad según el modelo que ahí está. Y entonces la pregunta es como nos dice Rezende y Passos (2016), cómo se encuentran fuerzas para que puedan organizarse nuevamente y cambiar las injusticias sociales que aún prevalece. Por ello, estos sectores sociales siguen reivindicado una educación escolar que sea capaz de caminar “codo a codo” con los sujetos populares y pueblos indígenas, respetando sus conocimientos y saberes. Una educación escolar que vuelva a la realidad ambiental de los pueblos indígenas, y que contribuya para su crecimiento y respeto.

En los diferentes contextos interétnicos de nuestra América se reconoce la relevancia de la formación social y crítica. En la actualidad, y producto de las crisis sociales y del impacto de la pandemia COVID-19, la pedagogía crítica sigue siendo pertinente para dar cuenta de las diversas prácticas educativas descontextualizadas en tiempos de crisis y por la inflación de las tecnologías no presenciales. La pedagogía requiere asumir que muchos sectores indígenas y populares siguen viviendo hoy en día en condiciones muchísimo más precarias, y en las que van aumentando considerablemente los procesos de violencia, racismo y discriminación lo que va restando protagonismo a las propuestas educativas alternativas, como las que se vivieron en el periodo de auge de proyectos populares. Aún se precisa poner sobre la mesa de discusión social los diversos mundos en tensión, que transformen a los educandos en sujetos protagónicos y participantes de todos los procesos sociales y políticos.

Por otra parte, la pedagogía crítica requiere ampliarse a muchos otros sectores de la sociedad, pero no encuentra siempre los apoyos institucionales necesarios, que se centran hoy más bien en el orden y en el control social. Muchas de estas nuevas propuestas en tiempos de crisis requieren de severos ajustes para asumir en toda su complejidad los procesos que llevan adelante los sectores

populares e indígenas, para clarificar su relación tensionada con la sociedad hegemónica.

En este sentido, aunque el artículo pretendió indagar por los modos en que se hace posible una pedagogía crítica, y por ello nos centramos sobre un par de supuestos principales que permiten entender la pedagogía crítica, hemos enfatizado la idea de generar proyectos compartidos de enraizamiento sociocultural y político. El interés que pusimos en relación con tres experiencias de prácticas descolonizadoras en territorios interétnicos en Chiapas, Amazonía y Wallmapu, y que podemos encontrarlas en otros territorios americanos, ya que justamente muestran que el proyecto educativo no es algo paralelo ni diferente de las dinámicas de los procesos sociales de lucha en el terreno económico y político.

Cuando indicamos que los dos elementos teóricos principales de la pedagogía crítica enunciados por ejemplo: la contextualidad y la reflexividad, permiten exponer y fundamentar la principal idea que una pedagogía crítica americana requiere hacerse parte de la principal innovación de la hermenéutica latinoamericana que estriba en el reconocimiento de los mundos de la vida periféricos, ligados a las culturas autóctonas y populares, y que son racionalidades alternativas a la racionalidad occidental dominante, lo que supone que dicha lógica subyacente integra la búsqueda narrativa y política de identidades plurales y mestizas. Este planteamiento proviene de dos tipos o modelos de hermenéutica latinoamericana:

- a)** El que se basa en las tradiciones simbólico-religiosas de cuño comunitario.
- b)** El que parte de los movimientos y sujetos históricos que definen una historia continental de luchas y resistencias.

En este camino de más de 50 años el aporte de Paulo Freire ha sido significativo en su dimensión pedagógica y política para construir tal pedagogía como un pensamiento político fuerte. El carácter crítico al que está ligado nuestro pensamiento pedagógico americano

es porque se suma a los diferentes esfuerzos de pensamiento crítico latinoamericano. Las experiencias educativas reseñadas sucintamente de Chiapas, Amazonía y Wallmapu demuestran que toda práctica educativa va asociada a procesos de descolonización que muestran la relevancia del contexto territorial específico y el aumento de los niveles de conciencia política y cultural, y a la vez se ve sometida a las prácticas de violencia, de control policial y militar. Lo que implica que es un tipo de educación que resiste a ser funcionalizada e instrumentalizada por los gobiernos y por las instancias que se ocupan de la educación.

Este rol político-crítico del legado freiriano sigue estando vigente y siendo parte de las controversias políticas de los gobiernos de derecha que rigen nuestros países, a tal punto que una de las primeras iniciativas de los gobiernos neoliberales y conservadores ha sido inhibir las experiencias populares críticas o simplemente funcionalizarlas haciéndoles perder su mordiente crítico. Es un hecho mediático, confirmado por el discurso desde los inicios del gobierno de Jair Bolsonaro, que ha retirado con gran parafernalia a Freire sus enormes reconocimientos y méritos de gran educador popular y emblemático de las luchas de las mayorías de los países pobres y periféricos.

En esta senda la pedagogía crítica americana requiere avanzar en muchas otras proyecciones que se requieren en la actualidad, en la educación formal y en sus diversos niveles, pero son necesarios hoy desafíos más sistemáticos en los procesos que llevan adelante las universidades y los programas interculturales, entre otras se podrían destacar. Es necesario que esta pedagogía crítica se incorpore en los procesos transdisciplinarios de las universidades y centros de formación instalados en regiones interétnicas, y en especial se abran a los otros saberes que provienen de tradiciones de pensamiento de pueblos originarios bajo la forma de un diálogo genuino de saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fornet-Betancourt, R. (Ed.). (2008). *Menschenbilder Interkulturell. Culturen der Humanisierung und der Anerkennung*. Verlagsgruppe Mainz.
2. Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
3. Matos, D. (2020). “Las múltiples formas de racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de enseñanza superior”. De *Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 13.
4. Rezende, M. A. y Passos, L. A. (2016). “Educación indígena: el muelle real de la interculturalidad”. En Suerwald y Salas (Eds.). *La cuestión del reconocimiento en América Latina*. LIT Verlag.
5. Salas, R. (2009). “Pensamiento crítico y mundo de la vida en la filosofía latinoamericana”. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 11(1), 19-32.
6. Salas, R. (2017). “Interculturalidad, convivialidad y sentido del che en el mundo mapuche”. En Guerrero, A. J. y Olvera, C. (Eds.). *Contornos de diversidad y ciudadanía en América latina* (pp. 17-46). Ed. Porrúa-UNAM.
7. Salas, R. (2013). “Para pensar tópicos e temporalidades do encontro-desencontro na filosofia intercultural”. In Pizzi J. (Ed.). *Pensamento crítico IV: Mundo da vida, Interculturalidade e Educação* (pp. 119-138). Pelotas. Ediciones UFP.
8. Salas, R. (2011). “Universidad, interculturalidad, y mundo de la vida. Hacia un proyecto multiverso de la formación universitaria”. *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior* (pp. 119-131). Fundación Equitas.
9. Salas, R. (2020). *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos*. Ariadna ediciones.
10. Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Ediciones PUCP.

-
11. VVAA. (2018). Prácticas otras de conocimiento(s). Clacso-Taller Editorial la Casa del Mago-Cooperativa Editorial Retos. 2 tomos.
 12. Yurén, M. T. (2008). Filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. Trillas.
 13. Zúñiga, J. (2009). “La filosofía de la pedagogía”. En Dussel, Mendieta y Bohorquez. (Eds.). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (pp. 607-619). Siglo XXI.