

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría Profesional en Políticas Educativas

El concepto de Educación Liberadora en Paulo Freire

Norma Consuelo Núñez Bonilla

Tutor: Édison Marcelo Paredes Buitrón

Quito, 2023



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Norma Consuelo Núñez Bonilla, autora de la tesis intitulada “El concepto de Educación Liberadora en Paulo Freire”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Políticas Educativas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

18 de mayo de 2023

Firma: _____

Resumen

La tesis sistematiza las características teóricas, metodológicas y los límites que se presenta al interior de la propuesta del concepto de educación liberadora en Paulo Freire, la intención de este trabajo es describir las características de la educación como la que reproduce la hegemonía dominante, que genera desigualdad, explotación y exclusión o como un instrumento y posibilidad de liberación de los desposeídos, desarraigados del mundo.

Este concepto de educación liberadora es una pedagogía para que los seres humanos no solo aprendiéramos a leer “la palabra” sino también a leer “el mundo”. Esto implica el desarrollo de un conocimiento crítico, reflexivo y creativo; que nos permita aprender por el placer de aprender, pero a la vez nos libere de las ataduras creadas por los miedos, los valores, culpas, hábitos generados y difundidos por la clase dominante. Es decir, una educación esencialmente emancipadora.

En ese contexto, la denominada educación crítica pretende explicar, analizar, comprender las prácticas educativas vigentes, y a la vez generar e implementar otras formas de educación que nazca de la lectura “crítica” de la realidad para permitir a los actores intervenir y transformar la realidad de injusticia en la que viven.

Se ha considerado las obras de Paulo Freire relacionadas con el concepto de educación, textos Catherine Walsh sobre interculturalidad y otros autores que proporcionan definiciones sobre educación. Esto nos permite ubicar a la investigación en un contexto de análisis teórico de la propuesta del autor que nos ocupa.

Se implementó la metodología de análisis cualitativo con el fin de revisar el estado de la cuestión al interior del pensamiento.

Al término de la investigación es posible concluir que la educación liberadora es una propuesta contrahegemónica frente a lo establecido y a la vez establecer que el proceso de la interculturalidad en la educación es el resultado de un proceso de lucha de los pueblos y las nacionalidades.

Palabras clave: educación autoritaria, pedagogía crítica, interculturalidad

A mi hija Erika Villegas.
A mis padres Manuel y Marieta.

Agradecimientos

Mi agradecimiento a Edison Paredes, por su acertada dirección durante el desarrollo de la investigación.

A mi familia, por su paciencia y su apoyo incondicional.

Tabla de contenidos

Introducción	13
Capítulo primero El concepto de educación autoritaria y liberadora	17
1. Educación	17
1.2. Estructura social y educación	20
1.3 Educación autoritaria	22
1.3.1. Horizonte de la educación autoritaria	25
1.3.2. Características de la educación autoritaria	26
1.3.3. Funciones de la educación autoritaria	28
1.3.4 Educación y Reproducción	28
1.4. Educación liberadora.....	38
1.4.1. Contexto histórico	38
1.4.2. Horizonte político de la educación liberadora	41
1.4.3. Características	44
1.4.4. Funciones.....	47
1.4.5. Metodología de la educación liberadora	48
Capítulo segundo Educación liberadora. Interculturalidad y decolonialidad	51
1. Límites de la educación liberadora en el pensamiento de Paulo Freire	51
1.2. Interculturalidad relacional	51
1.3. Interculturalidad funcional	52
1.4. Interculturalidad crítica	53
1.5. Politicidad de la educación liberadora en un contexto intercultural	61
1.3. Paulo Freire: decolonialidad y educación liberadora.....	64
1.4. Interculturalidad crítica y metodología	68
Conclusiones	77
Lista de referencias	81

Introducción

Toda sociedad en su proceso de reproducción de la vida ha desarrollado mecanismos a través de los cuales se ha transmitido sus diversos conocimientos mismos que están orientados a permitir la producción, reproducción y desarrollo de la vida. Antropológicamente, a todos estos instrumentos y mecanismos de reproducción social y cultural se ha denominado endoculturación. Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje se de manera consciente o inconsciente. La misma sirve para que dentro de una cultura una generación invite, induzca y obliga a las nuevas generaciones aprender la cultura, y por lo tanto a asumir formas de pensar, valorar y ser de esa cultura. Sin este proceso las culturas desaparecerían. Es decir, se reproduce la cultura y por tanto la vida. La endoculturación es un proceso que se basa, fundamentalmente, en que la generación de más edad premia o castiga a los niños para que adopten los modos de pensar y comportarse como la generación de más edad. Cada generación está programada no sólo para replicar la conducta de la generación anterior, sino también para premiar la conducta, que se adecue a las pautas de su propia experiencia de endoculturación y castigar, o al menos no premiar, la conducta que se desvía de estas (Harris 2001).

En la sociedad moderna occidental, estos mecanismos de endoculturación se realiza, principalmente, a través de la educación “formal” organizado a través de todo el sistema educativo primario, secundario y superior. Aunque hay que resaltar que cada vez pierde relevancia e importancia, pues han surgido nuevos mecanismos que han desplazado a la educación formal de este propósito (Harris 2001).

La educación formal en su concepción epistemológica y pedagógica asume los presupuestos políticos e ideológicos de la sociedad moderna liberal, y ahora neoliberal globalizada. Es esa perspectiva, esta forma de hacer educación contribuye a reproducir las relaciones sociales que esta genera. A las concepciones, prácticas, enfoques, y horizontes que esta educación produce se la ha denominado desde una perspectiva crítica como “educación autoritaria”.

Como propuesta contrahegemónica y en un marco de disputa de sentidos societales, los diversos actores sociales en América Latina desde la década del 60 del siglo pasado, empezaron a desarrollar propuestas educativas “alternativas” que se contrapongan a la concepción clásica de educación, por considerarla una educación al

servicio de la reproducción de las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación.

En ese contexto, surge la denominada educación crítica de Paulo Freire y su concepto de educación transformadora y/o liberadora. Pretende explicar, analizar, comprender las prácticas educativas vigentes, y a la vez generar e implementar otras formas de educación que nazca de la lectura “crítica” de la realidad para permitir a los actores intervenir y transformar la realidad de injusticia en la que viven.

El objetivo de esta investigación es identificar la pertinencia del concepto de educación liberadora en el pensamiento de Paulo Freire. Según sus ideas, es necesario orientar hacia una concientización al oprimido a través de la educación.

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; es decir que no solo piensa ideas, sino que piensa las ideas que hacen posible pensar la existencia, pero no de forma aislada memorística, sino como una aproximación crítica a la realidad. Esta pretende explicar, analizar, comprender las prácticas educativas vigentes, y a la vez generar e implementar otras formas de educación que nazca de la lectura “crítica” de la realidad para permitir a los actores intervenir y transformar la realidad de injusticia en la que viven. Es decir, una educación humanista experiencial en la que nadie educa a nadie, sino que todos aprendemos conjuntamente (Freire 2002).

El autor plantea una educación transformadora, como un proceso que nos provoca placer, pero al mismo tiempo como un acto amoroso, acto que acrecentar la vida; una educación esencialmente emancipadora que nos libera de las ataduras creadas por los miedos, las culpas, los valores y hábitos generados y difundidos por los dominantes. Una educación cuestionadora de las relaciones jerarquizadas: profesor/alumno, hombre/mujer, blanco (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas; y sobre todo las relaciones intersubjetivas; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-mítico-científico y tradicional moderno (Walsh 2009, 13).

Una educación que permite conocer la realidad para una transformación radical de las estructuras, instituciones y las relaciones existentes. Es decir, transformar la relaciones personales; y a la vez las relaciones colectivos desde donde interactúa (Walsh 2008, 161).

Esta surge como propuesta contrahegemónica y en un marco de disputa de sentidos sociales, los diversos actores sociales en América Latina desde la década del

60 del siglo pasado empezaron a desarrollar propuestas educativas “alternativas” que se contrapongan a la concepción clásica de educación, por considerarla una educación al servicio de la reproducción de las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación. No basta con tener la palabra para hacer una lectura crítica de la realidad, hay que reconocer y valorar las otras formas de expresión de los pueblos, y desde allí la necesidad de plantear una educación intercultural crítica.

La metodología y las implicaciones políticas del pensamiento político hizo posible una pedagogía vinculada a los objetivos de liberación y concientización para la transformación en un hombre nuevo; y no sólo como inducción de contenidos para la enseñanza-aprendizaje. “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desharrapados del mundo y de los que con ellos se solidaricen. Luchando por la restauración de la humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad” (Freire Vieira 2000, 34).

Esta propuesta (tesis) busca ser un aporte a la reflexión teórico-epistémico-pedagógica sobre los aportes de la Educación liberadora a la construcción de sujetos sociales y políticos en el campo de la educación formal y de los sectores sociales.

Para alcanzar este objetivo hemos dividido el trabajo en dos capítulos. En el primero abordaremos el concepto de educación y su caracterización y las diversas implicaciones tanto de la educación bancaria, autoritaria y la caracterización de la educación liberadora y su vigencia. La comprensión de estos aspectos nos permitirá abordar el capítulo dos: educación liberadora- interculturalidad y decolonialidad. En este capítulo, buscaremos evidenciar los posibles límites de la Educación Liberadora planteados al interior del pensamiento de Paulo.

Finalmente se proponen algunas tesis a manera de conclusión. Las mismas que no tienen el carácter de definitivas ni absolutas, estas son propuestas provisionales que buscan generar debate desde una práctica de la educación liberadora en un contexto asimétrico de la realidad.

Capítulo primero

El concepto de educación autoritaria y liberadora

1. Educación

La propuesta de investigación se plantea desde una reflexión teórico-epistémica y pedagógica, misma que nos permite visualizar que toda sociedad en su proceso de producción, reproducción y desarrollo de la vida ha implementado diversos mecanismos a través de los cuales ha transmitido sus distintas formas de conocer. Antropológicamente, a todos estos instrumentos y mecanismos de reproducción social y cultural se ha denominado endoculturación. Esta enseñanza experiencia de aprendizaje se da de manera consciente e inconsciente. La misma sirve para que dentro de una cultura una generación invite, induzca y obligue a las nuevas generaciones aprender la cultura, y por tanto a asumir formas de pensar, de valorar y de ser de esa cultura. Sin este proceso las culturas desaparecerían. Es decir, se reproduce la cultura y por tanto la vida. La endoculturación se basa, fundamentalmente, en ejercer control de la generación de más edad desde el premio o castigo de los niños para transformar el modo de ser, pensar y valorar. Cada generación está programada no sólo para replicar la conducta de la generación anterior, sino también para premiar la conducta que se adecue a las pautas de su propia experiencia de endoculturación y castigar, o al menos no premiar, la conducta que se desvía de éstas (Harris 2001).

En la cultura moderna tecnocientífica, estos mecanismos de endoculturación se realiza, principalmente, a través de la educación “formal” organizado a través de todo el sistema educativo primario, secundario y superior. Sin embargo, hay que resaltar que cada vez pierde relevancia e importancia, pues han surgido nuevos mecanismos que han desplazado a la educación formal de este propósito (Hardt y Negri 2004).

La educación formal en su concepción epistemológica y pedagógica, en términos generales, asume y reproduce presupuestos políticos e ideológicos de la sociedad moderna liberal, y ahora neoliberal globalizada. En esa perspectiva, ésta forma de hacer educación contribuye a reproducir las relaciones sociales que esta genera. A las concepciones, prácticas, enfoques, y horizontes que esta educación produce se la ha denominado desde una perspectiva crítica como “educación autoritaria”, que es un

instrumento opresor que doméstica; los educadores como simples depositarios de los contenidos en los educandos; y estos a la vez como vasijas vacías a las que hay que llenar de los contenidos. En esta dinámica los educandos se adaptan al mundo y se encuentran más lejos durante la transformación (Freire 2000). Cabe mencionar que esta actitud no fomenta la creatividad de los educandos, sino que provoca letargo, pasividad e indiferencia tanto de educando como del educador.

En la actualidad, la educación se enfrenta a grandes desafíos, por un lado, puede continuar con su lógica reproductiva del orden y sus relaciones sociales, o por otro lado puede constituirse en un espacio de liberación, y transformación que implica generar nuevos enfoques epistémicos, éticos, políticos, pedagógicos, etc.

Inmersos en un proceso acelerado de transformación tecnológica que refuerza el mito moderno del progreso infinito a través de la propuesta de la globalización. Esto por un lado genera expectativas de resolver el problema de la escasez a la que históricamente están sometidas las diferentes culturas de la humanidad; pero, por otro lado, esta misma sociedad al tener como objetivo central el incremento de la tasa tendencial de ganancia y no la producción de valores de uso que hacen posible satisfacer las necesidades humanas, y por tanto, de hacer posible la producción, reproducción y desarrollo de la vida, genera graves desigualdades, que se expresan como relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación, haciendo imposible la utopía humana de resolver el problema de la angustia ante la escasez. Las actuales condiciones económicas, sociales y políticas que vive el Ecuador y el resto de países sometidos a una dependencia de un sistema que oprime; el pensamiento de Paulo Freire y otros autores que denuncian las diversas formas de opresión se vuelven urgentes como procesos de diálogo; mismo que posibilitan una acción transformadora-emancipadora social, política y económica frente a las adversidades.

En este contexto, desde el campo de la educación nos enfrentamos a un dilema que debe ser respondido de manera urgente. Ratificamos los enfoques, concepciones, horizontes, metodologías que legitiman este orden y estas relaciones sociales de dominación, explotación, etc., o construimos un concepto solidario que genere nuevas formas de coexistencia. Estas “nuevas” formas de mirar, entender y vivir la vida es una construcción colectiva, comunitaria, que nace de la lucha cotidiana, pero a la vez que tiene la capacidad de trascender lo dado. “Vivir juntos siempre ha implicado el compromiso con el otro” (Tedesco 2003, 13); vivir juntos implica vivir en relación

armónica con la naturaleza, con los otros humanos, con el cosmos, con lo sagrado.¹ Es decir, construir los mundos que queremos implica repensar otras formas de economía (s), política (s), de espiritualidad(es), pedagogía(s), etc. Esto significa priorizar la vida como el “principio” fundante y fundamental de todo quehacer humano y, por tanto, de la educación.

Para el efecto es importante construir, estructurar nuevos andamiajes políticos, jurídicos, económicos, sociales que permitan fortalecer el polo de la libertad y la identidad. Estos nuevos andamiajes respetan las semejanzas y diferencias de todos los seres que coexistimos en el planeta. Y para alcanzar este proceso las escuelas pueden promover programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, interbarriales, intercomunales, transfronterizos, etc (Tedesco 2003, 19). Para construir prácticas, concepciones de respeto a la vida en sus distintas manifestaciones, hay que desaprender lo que mal hemos aprendido, tenemos que volver aprender y aprehender a aprehender, a danzar, a reír, a comer, a llorar, a trabajar en reciprocidad, a querer, a olvidar, a soñar, a cantar, a comunicarnos, a amar y a saber.

Freire en la pedagogía del oprimido nos plantea la educación como práctica de la libertad de la educación liberadora.² Es decir que en la educación liberadora es necesario entrar en diálogo y reflexión permanente con la finalidad de poner al hombre/mujer en su contexto histórico social desde donde desarrolla su pensamiento, su lenguaje, su sentir y su ser mismo en el mundo.

En este contexto “la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas” (Freire 2000, 78). Una educación cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, la creatividad, la humildad, la alegría, el amor bañado de esperanza. “La esperanza es una especie de ímpetu natural, posible y necesario, la desesperanza es un aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino

¹ Lo “Sagrado” es un concepto, en sí mismo difícil de definir. En un primer intento de acotarlo, lo sagrado se muestra como lo opuesto a lo profano. Así, por lo tanto, lo sagrado es, literalmente algo extraordinario. Esta característica lo convierte en algo cualificado y singular, en contraposición a la homogeneidad de lo común. Lo sagrado es todo aquello que no pertenece al ámbito de lo natural (Eliade 1974, 24-7).

² Se trata de un Diálogo en el que las reglas del diálogo no se presuponen unilateralmente ni se dan por sentado a priori sino que se establecen en el diálogo mismo y no a las condiciones externas de los interlocutores (Panikkar et al. 2019, 584). Por eso, se opone al diálogo dialéctico, que busca persuadir y conquistar al otro en función de mi propósito.

puro determinismo. Solo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado” (P. Freire 1996, 33). Es decir, que el mundo no es, sino que se está haciendo.

Por esta razón, debemos entender que la educación tiene una dimensión ontológica en tanto busca descifrar, interpretar, comprender cómo y por qué funciona la realidad de una determinada manera. Tiene una dimensión ética, por que como decían los griegos, nos educa para la virtud. Misma que tiene que ver con nuestros valores, concepciones del mundo y de la vida. Como manifestamos anteriormente no son de orden metafísico, sino históricamente situados. A la vez plantea una dimensión política por qué se ocupa de cómo organizar la sociedad. Partiendo de esta premisa podemos sostener que el objetivo y la finalidad de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto a un mundo justo y solidario. Para ello necesitamos de una educación concebida como un proceso relacional. Pero debemos tener presente que la educación es un proceso histórica y culturalmente situado. Si esto es así, nos surgen algunas inquietudes que deben ser planteadas y discutidas en nuestro trabajo. ¿cuál es la relación que se establece entre educación y la estructura social? ¿Qué lugar ocupa la educación en esa estructura? ¿Es posible incidir desde la educación en la transformación de las relaciones sociales que se generan al interior de las estructuras sociales que nos condicionan y “determinan”? ¿Podemos considerar a la educación como campos de disputa/tensión donde se juegan posibilidades de crear horizontes de sentido y significación que posibilitan o nieguen la vida?

Para intentar responder a estas preguntas trabajaremos un apartado donde se muestre cual es la “ubicación” de la educación en la estructura social.

1.2. Estructura social³ y educación

Como venimos afirmando, la educación es un proceso relacional histórica y culturalmente situado, y en esa medida es parte de la estructura social, entendida esta como la totalidad social articulada misma que se configura por tres niveles: económico, político e ideológico. La educación se ubica en el nivel político, específicamente en la estructura política, como uno de los distintos aparatos ideológicos del Estado, cuya

³ “estructura” a secas hará referencia a la totalidad-social-articulada, que será cada modo de producción histórico específico. En cada uno de ellos, las distintas instancias estructurales se determinarán mutuamente, pero todas ellas, en esas articulaciones particulares, estarán subordinadas y organizadas por una instancia determinante “en última instancia” tratándose ésta siempre de la economía a través de los distintos modos de producción sociohistóricos (Harnecker 1975, 19–30).

función es la de mantener el orden social, en una sociedad constituida por relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación.

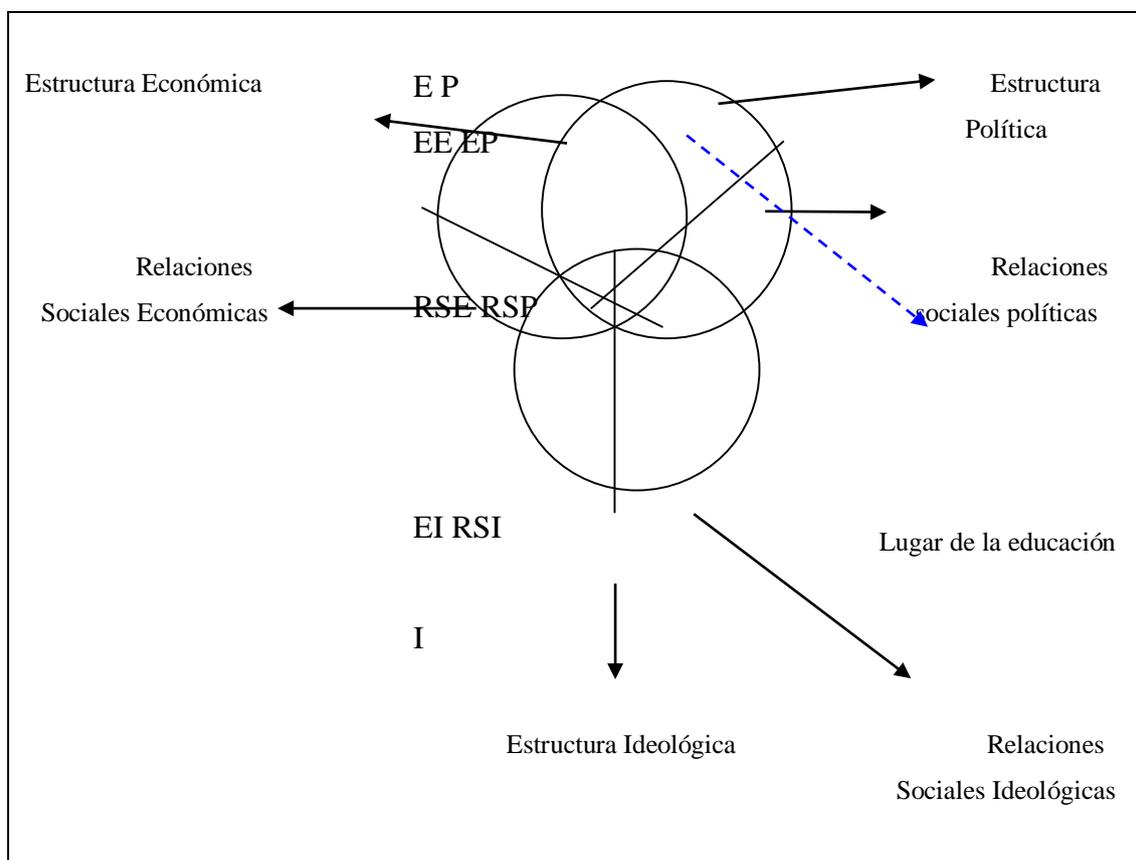


Figura 1. Estructura social y educación
Fuente y elaboración: (Paredes 2006, 4)

Hay que tener claro que las estructuras sociales se mantienen y se sostienen por las relaciones que se desarrollan a su interior. La educación, como parte de la estructura política y como proceso relacional se reproduce por este conjunto de relaciones que se configuran en su interior. Si las relaciones se modifican o se transforman, las estructuras se transforman igualmente. En el contexto de análisis de nuestro trabajo debemos dejar claro, que en la educación autoritaria prevalecen, aunque no de manera exclusiva ni única las relaciones verticales, impositivas, que reproducen las relaciones sociales de opresión, dominación. Si cambiamos las relaciones, la educación se implementará de otra(s) manera(s).⁴

⁴ Por la característica y enfoque de nuestro trabajo, no establecemos una reflexión más profunda y detallada sobre las estructuras sociales y la educación. Siguiendo el documento de Paredes, solo dejamos enunciado, para tener una comprensión mínima del problema.

1.3 Educación autoritaria

Toda sociedad y cultura para poder seguir existiendo, tiene que reproducir sus prácticas, sus relaciones, sus concepciones, sus mitos, su cosmovisión. Esto es lo que antropológicamente suele llamarse endoculturación. En la primera parte de nuestro trabajo hemos referido sobre el asunto, citando a Marvin Harris.

La sociedad moderna liberal, para reproducirse y legitimar su proyecto político, económico y de subjetivación utiliza la educación formal empleando la endoculturación.

Cuando reflexionábamos sobre la relación entre estructura social y educación, mostramos como la estructura de la sociedad moderna, genera relaciones sociales de dominación, explotación, subyugación. La educación al ser parte de la estructura política, funciona como aparato de Estado reproduciendo y manteniendo el orden social. Teniendo como marco referencial este contexto más amplio, podemos entender de mejor forma la caracterización que a continuación vamos a realizar de la educación bancaria.

La educación bancaria presenta una relación de carácter fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Es decir, que se apega a la narración de contenidos, mismos que, se vuelven inertes, sin valor, sin capacidad de transformar ya sean los valores o dimensiones empíricas de la realidad. Esta acción de la narración o disertación implica un sujeto que narra (educador) y sus sujetos oyentes pasivos; que son los educandos. No se genera ningún tipo de problematización.

La enfermedad de la educación bancaria son las grandes narrativas, que nos conduce a un narrar, siempre narrar (Freire 2000, 51).

Desde esta lectura, la realidad se la mira como estática, detenida, dividida y muy bien comportada. El educador narra una realidad ajena a su vida y a su experiencia existencial, y ajena a los contextos sociales y existenciales de los educandos. Su tarea es “llenar” a los educandos de contenidos, que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Freire 2000, 51).

Estas grandes narrativas o disertaciones alejadas de la realidad se convierten en huecas, ajenas, a la situación de los pueblos, en simples verbalismos alienados y alienantes. Es decir, que emiten sonido, pero no tiene sentido (s). De ahí la necesidad de acallar el sonido que no emite significado; pues la “sonoridad” de la palabra no tiene fuerza transformadora, que permita cambiar la realidad de injusticia por justicia. La educación bancaria dentro la narración conduce a la memorización mecánica de los

contenidos narrados y transforma a los educandos en recipientes vacíos que deben ser llenados por los educadores. Es decir, que mientras más se llenen los recipientes con los depósitos mejor será el educador y cuanto más se dejen llenar dócilmente de estos depósitos serán mejores los educandos. Este se convierte en un simple acto de depósito y se pierde la comunicación. Por lo tanto, el educador se convierte en un sujeto que hace depósitos y emite comunicados. Y el margen de acción que le queda a los educandos es el de recibir depósitos, guardar y archivar convirtiéndose en coleccionistas o fichadores de las cosas que reciben como educandos; en esta medida el educador mata la posibilidad de creatividad frente a la adversidad de la situación marginal y los desarraigados del mundo (Freire 2000, 52).

El educador en vez de comunicarse con los educandos hace comunicados para que los educandos reciban pacientemente, memoricen y repitan. Por lo tanto, este tipo de educación les da a los educandos la única posibilidad de convertirse en grandes archivadores, enciclopedistas sin ningún margen de acción transformadora

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor hipótesis) son los propios hombres. Archivados, ya que, excluidos de la búsqueda, prácticamente alejados, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. (Freire 2000, 52)

En esta educación autoritaria el saber, el conocimiento se convierte en una donación de los que se consideran sabios y juzgan a los otros como ignorantes. Es decir, que los sabios siempre se considerarán como poseedores del conocimiento y los otros como aquellos que no saben nada. Cabe mencionar que estos conocimientos que el educando recibe como donación no se encuentra fuera de la ideología de la opresión, dicho de otra manera, los opresores son los sabios y dueños del saber (Freire 2000, 52).

En este contexto la educación bancaria es la archivadora de los propios hombres, de su realidad, de su praxis y los hombres no pueden ser sujetos de su propia historia. Y los educandos y educadores se archivan, en este tipo de educación. “El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos” (Freire 2000, 73-4).

La educación bancaria

La educación autoritaria estimula, mantiene, invita e incita a la contradicción entre el educando y los educadores. Por tanto, determina que:

- a) No existe una interrelación entre el educador y el educando. El que educa va ser siempre el educador.
- b) El educando se presenta como un sujeto sin conocimientos y el educador es el dueño absoluto del conocimiento.
- c) Los educandos son percibidos como objetos y los educadores como sujetos que piensan el proceso.
- d) Los educandos no son sujetos de palabra, es decir, no hablan solo escucha dócilmente, mientras que los educadores son dueños de la palabra.
- e) Los educandos son sujetos de disciplinamiento y los educadores los que se encargan de la disciplinar.
- f) El que determina los contenidos, las mallas curriculares es el educador; y los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a contenidos ajenos, fuera de su contexto. Es decir, que se involucran en historia fantásticas de pueblos lejanos que poca o nada relación tienen en cuanto costumbres, principios, valores y tradiciones.
- g) El educador con la autoridad del saber vuelve al educando un objeto funcional al sistema. Los educandos son los que deben adaptarse a las estructuras vigentes de una educación autoritaria.
- h) Finalmente, el educador y los educandos son meros objetos, que responde a este tipo de educación.

En la lógica de la educación bancaria los educandos carecen de conocimientos; y el rol de los educadores es transmitir, entregar, llevar y los educandos recibir y dejar de ser sujetos de saber desde la experiencia para ser “sujetos” de una experiencia narrada. Es decir, sujetos de las grandes narraciones. En esta medida la educación bancaria anula todo vestigio de creatividad en los educandos para volverse sujetos de adaptación ante el sistema para que no cuestionen ni critiquen las realidades de injusticia. Este tipo de educación no cuestiona la situación de opresión que sumerge al oprimido, sino que transforma la mentalidad de los oprimidos. Este tipo de educación es el vehículo que facilita la dominación de los oprimidos.

En la concepción de la educación “autoritaria”, el Estado se vincula con carácter paternalista al desarrollo de la acción social. Es decir; que el Estado actúa como proveedor. Es decir, los marginados son “asistidos” como casos individuales, meros “marginados”; ya que estos se convierten o son considerados la enfermedad de

sociedades sanas; estos oprimidos necesitan ser ajustados, domesticados a las sociedades; y, para ello hay que transformar sus “mentalidades de hombres ineptos y perezosos” (Freire 2000). Los llamados marginados son catalogados como “seres fuera de” o “al margen de”, y en este caso la alternativa es “integrarlos”, “incorporarlos” a la sociedad sana. Sin embargo, debe quedar claro que estos marginados nunca estuvieron fuera de, siempre estuvieron dentro de (Freire 2000, 54). Es decir, que están inmersos en la sociedad sana, dentro de la estructura que los transforma en “seres para otros”. Son seres que formamos en las aulas para la empleabilidad, para las necesidades de la lógica del mercado.

En este contexto, la educación ya no es entendida como formación, sino como un entrenamiento para satisfacer las necesidades del mercado. Esta concepción de la educación conduce a una mirada fatalista de la realidad, donde el desempleo programado, el incremento constante de la pobreza, la desigualdad, la falta de vivienda o la pobreza son realidades inevitables, el cambio se vuelve imposible y habrá pocas posibilidades para promover acciones colectivas de transformación.

La educación autoritaria responde a una concepción vertical de la sociedad. Toda la experiencia de los años de estudio se concentra en un currículo académico explícito e implícito centrado en el educador/a; que deposita, comunica el saber, los contenidos, metodología, disciplina dentro de un orden jerárquico. Es, por tanto, un proceso escolarizado de adaptación y domesticación que pasa a formar parte de los otros aparatos ideológicos del Estado como las instituciones laborales, iglesia, familia, medios de información masivos, redes sociales; que legitima la estructura social de explotación y opresión.

1.3.1. Horizonte de la educación autoritaria

El Horizonte político de la educación autoritaria está orientado a la producción y reproducción de las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación que son relaciones de clase de la sociedad moderna. Sin embargo, el proyecto de sociedad de los económicamente estables se presenta como proyecto societal de todos. Estas relaciones sociales, en el imaginario social, jamás se presenta como relaciones asimétricas, sino como relaciones de igualdad jurídica donde todos supuestamente participan de los mismos derechos en igualdad de condiciones ante la ley. La educación autoritaria, que es la hegemónica en este tipo de sociedad, coadyuva en la reproducción

de este horizonte de sociedad. Esta concepción de educación promueve el “progreso”, el “desarrollo” como horizonte ontológico-político-cultural deseable para todas las sociedades y culturas, y para todos los seres humanos.

La educación autoritaria, al ser parte de la estructura política de la sociedad moderna, liberal que se caracteriza por cosificar, mercantilizar las relaciones sociales, reproduce la misma lógica. Por tanto, las relaciones con las personas se cosifican. “todos los procesos, sentimientos y pensamientos de la vida se transforman en cosas” (Freire 2000, 81). Esta relación cosificada “se mueve por el deseo de convertir lo orgánico por inorgánico y de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas fuesen objetos”. Es decir que la relación entre educadores-educandos se cosifican a tal punto que el rol del educador es realizar los depósitos de contenidos e información a los “barbaros”, “desposeídos”, “ignorantes”. Bajo estas premisas, los educandos se vuelven presas fáciles para adiestrarlos, sacarlos de la barbarie, de la oscuridad, para adaptarlos a los roles y funciones que se les impone. Así: “En el momento en que se fundamenta, sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila” (Freire 2000, 82).

1.3.2. Características de la educación autoritaria

Esta forma de educación se caracteriza porque el educador es el que educa, el que sabe, el que piensa, el que habla, el que descifra el contenido, el que actúa, el que percibe la realidad, el que escoge, el que disciplina, el que decide; mientras que el educando no sabe, no educa, no piensa, no descifra, no escoge, es el que es disciplinado, no prescribe sino es prescrito por el educador, su función es recibir los contenidos que de antemano están preestablecidos. Es decir, que la educación autoritaria obstruye la actuación de los hombres como sujetos de acción, como sujetos capaces de pensar, descifrar, leer el mundo.

El conocimiento está dado en los libros y en los educadores y solo hay que transferirlos, memorizarlos,⁵ transmitirlos. Es decir, que no hay producción de

⁵ Como hicimos mención en un comentario anterior, no se trata de negar la función de la memoria en el proceso educativo, ni en el proceso de estructuración de la subjetividad. Se trata de cuestionar su “abuso” como dice Paul Ricoeur. Pues, la memorización, niega o imposibilita el cuestionamiento de las condiciones dadas, que para el caso son relaciones sociales de explotación, dominación, subyugación.

conocimientos sino una transferencia de la información. Los educadores son considerados como sabios y los educandos los que no saben, los “ignorantes”. Estos no están aptos para pensar o para comprender el mundo, solo pueden desarrollar destrezas, hacer cosas, operar las tecnologías que nos han sido transferidas, con el fin de adaptar a los objetos (cosas) al servicio de los intereses de los dominadores.

Las mujeres y hombres están en el mundo y no con el mundo ni con los otros. En este tipo de educación no busca ser con los otros. Se caracteriza por el control de la naturaleza y de los seres humanos. Al controlar mata la vida, se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida. El educador y educando se acomodan al mundo de la opresión.

El rol del educador, en este tipo de educación, es de opresor y el educando es el oprimido. El educador ocupa el poder total del aula, el educando es considerado como una vasija vacía a la que hay que llenar de información, un banco donde hay que realizar los depósitos y la tarea del educando es “recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.

La característica central de la educación bancaria es enmudecer, silenciar, negar la palabra e imposibilitar el diálogo con el otro, esta es la razón de la educación bancaria y el instrumento fundamental para mantener al sujeto dentro de la realidad que oprime. Se niega el diálogo, existe una relación opresor-oprimido de sadismo, en quien domina y masoquismo en los dominados.

La desesperanza, es una de las características de esta forma de educación, porque es una forma de silenciar, de negar el mundo, de “huir” de él.⁶ Esta desesperanza se expresa como un eterno presente donde las “utopías”, los sueños de transformación se niegan, se invisibilizan o es funcional a la propuesta de un eterno presente de lo mismo desde la lógica del capital. Este presente perpetuo se muestra en el discurso ideológico como narrativa del fin de las ideologías, muerte de la historia, fin de la política de liberación.⁷ De allí que la educación autoritaria forja sujetos hacia el fatalismo la desesperanza sin utopías ni ideologías encaminados al tecnicismo que requiere de un

⁶ En el sentido de no confrontarlo, no cuestionarlo. No se trata de un abandono del mundo, pues estamos en el mundo, solo que, por nuestra condición de alienación, fetichización no somos capaces de cuestionar la cotidianidad política pierde su carácter de trascendencia de lo dado, para convertirse en un acto tecnocrático de reproducción permanente de lo dado., el sentido común, las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación; en tanto estas se nos presentan naturalizadas

⁷ La política Neoliberal se expresa como administración burocrática del Estado, negando cualquier posibilidad de transformar las relaciones sociales existente. La política pierde su carácter de trascendencia de lo dado, para convertirse en un acto tecnocrático de reproducción permanente de lo dado.

educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación del mismo (Freire 1996, 64).

1.3.3. Funciones de la educación autoritaria

La educación autoritaria es un proceso de adiestramiento, domesticación y el rol del educador es llenar la mente de los contenidos al educando. Es decir, que este tipo de educación, en vez de concebir como un proceso de discernimiento, comunicación y dialogo; -ve al sujeto como pasivo, que ha de aprender por medio de la memorización de los contenidos y se los inculca a repetir una y otra vez hasta que el contenido quede fijado en el educando.

Por otro lado, el educador se presenta como el poseedor de la verdad únicas e inamovible; ya que es el educador el que selecciona lo que debe o no aprender el educando y la función de este es narrar los grandes relatos; y la narración no solo que se vuelve importante, sino que ocupa la base del saber para los educadores y los educandos. La dificultad que ocasiona este tipo de educación es que percibe la realidad como algo que no cambia, que permanece en el tiempo y el educando y educador se vuelven ajenos a su propia realidad y a su experiencia.

El educando es percibido como un sujeto vacío de conocimientos. Es decir que el educador se vuelve un sujeto indiscutible.

Para poder entender de mejor forma el rol de la educación bancaria en los procesos de reproducción de las relaciones sociales, revisaremos algunos planteamientos propuestos por Louis Althusser y Pierre Bourdieu. Debe quedar claro que el apartado que vamos a desarrollar no pretende agotar la discusión sobre este campo problemático. Solo deja enunciado algunas tesis básicas que nos permite ubicar con mayor precisión el problema que venimos abordando en nuestro trabajo.

1.3.4 Educación y Reproducción

Siguiendo el hilo conductor de la tesis planteada a lo largo de la investigación entraremos en dialogo con otros autores como Bourdieu y la reproducción social y con Althusser la educación como parte de los aparatos ideológicos del Estado.

Bourdieu nos plantea que los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio, que la función de la reproducción de las relaciones de clase se desarrolla desde el campo de lo cultural. Y la escuela como un medio que legitima la arbitrariedad cultural que se instaure y reproduce una estructura establecida.

Esta reproducción se da por la autonomía relativa con la que cuenta el sistema escolar; gracias a la cual la enseñanza sirve para la reproducción de las estructuras establecidas de una clase social. La reproducción de las relaciones sociales es el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos, que recibieron de sus familias o de las acciones pedagógicas precedentes o la llamada “educación primera” un capital cultural. Y por otro lado un conjunto de posturas con respecto a la cultura. (Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 4)

Es decir, que se asume y se clasifica que tipo de cultura es legítima y esta legitimidad se encuentra instituida e institucionaliza en los diferentes ámbitos que se desarrolla el ser humano. Así por ejemplo la escuela al encontrarse con acciones que no encaja en las estructuras, sanciona estas diferencias como si fueran meramente acciones escolares; sin embargo, estas diferencias contribuyen a la estratificación de clases, legitima las asimetrías; y su interiorización como algo natural y no social.

De este modo la escuela es una institución con la función social de enseñar y por esta razón, es ella la que define lo que es legítimo para enseñar-aprender. Es decir que selecciona y legitima; y con disimulo termina imponiendo la cultura de los dominantes como legítima. Esta cultura es presentada como objetiva, indiscutible y veraz, a tal punto, que legitima la arbitrariedad cultural rechazando y excluyendo a las otras culturas y otros grupos sociales por no encajar dentro de las estructuras sociales a las que se cree legítimas.

Por lo tanto, la función de la escuela es indiscutible; ya que esta reproduce y legitima las estructuras sociales de los dominantes y las consagra como legítimas, y su aceptación se presenta sin cuestionamiento alguno. Es decir, que no se cuestiona la función social de reproducción de la cultura, sino en función de qué o de quienes se da dicha reproducción.

“Cada sistema educativo institucionalizado(SE) debe las características específicas de su estructura y funcionamiento al hecho de que, mediante los medios propios de la institución, debe producir y reproducir las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución son necesarios tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para el cumplimiento de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción

cultural) y cuya reproducción contribuye a la de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 86)

Esta reproducción arbitraria de la cultura ha significado una “violencia simbólica” como resultado de una acción pedagógica que impone significados y los impone como legítimos. “Esta legitimación implica la autonomía relativa de la escuela para legitimar las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento” (Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 4). Sin este mecanismo de ocultamiento sería evidente el proceso de adiestramiento a tal punto que se podría impedir el cumplimiento de las funciones sociales de la escuela. Dicho ocultamiento por si, representa “violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 9)

También la pedagogía es violencia simbólica en cuanto impone autoridad, arbitrariedad cultural como un trabajo que tiene durar para producir una formación durable, es decir un habitus producido por la interiorización de dichos principios culturales como arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse de manera silenciosa y convertirse en una práctica de los principios, valores, costumbres y tradiciones de la cultura.

“Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución Las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias ...como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases”(Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 9)

Por lo tanto; todo sistema de enseñanza institucionalizada como son las escuela, colegios, universidades, centros de formación, institutos, etc responden a características específicas de su estructura y su funcionamiento con el fin de producir y reproducir para su existencia y persistencia de las relaciones sociales como las relaciones de clase ,y las relaciones con la naturaleza que forman a los hombres,

conforman o niegan teorías y culturas; de modo que, desde las escuelas el sistema educativo contribuye a mantener dichas estructuras de clase, pero también es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen conscientemente o inconscientemente para derrumbar las mismas estructuras que habían legitimado la autoridad para sus propios fines. Este campo, así como produce y reproduce las estructuras establecidas de las relaciones de clase, las relaciones sociales, relaciones de poder; estas estructuras pueden tomar otras formas de representación desde sus posiciones, de sus posibilidades y de sus prácticas formando diminutas grietas que posibilitan el cambio; aunque este cambio no es automático se va generando dentro de las mismas estructuras. (Collazos 2009, 65)

No se puede decir que todo está dado para el funcionamiento de las estructuras del sistema sino más bien que dentro de este se puede formar grietas que permitan el cambio la transformación de estas estructuras que crea desigualdades.

En este contexto, para Bourdieu y Passeron la violencia es violencia en todos los sentidos como matar, golpear, explotación de una clase por otra; pero también es inculcar en las escuelas que los alumnos son páginas en blanco, los valores y la cultura de una clase particular, la arbitrariedad de una clase cultural que se impone, pues los alumnos no son páginas en blanco donde hay que escribir arbitrariamente y para siempre o enseñar a leer, escribir, caminar, hablar, ect son formas arbitrarias de relacionarse entre un adulto y un niño; pues la reproducción implica violencia y a lo mucho lo que se puede hacer es cambiar la clase en nombre de la cual se ejerce la violencia.

“Cualquier poder de violencia simbólica (es decir, cualquier poder que logra imponer significados como legítimos disimulando las relaciones de fuerzas que residen en el fundamento de su fuerza) añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu, Paz Georgiadis, y Passeron 2018, 43).

La violencia simbólica está en todas partes, pero de forma especial, se reproduce de manera invisible e inexorablemente en los sistemas enseñanza. La reproducción de la violencia no es exclusiva del sistema académico, también se reproduce en el ámbito político, ético, estético, Es decir que la violencia simbólica se ejerce desde el Estado.

Según Bourdieu la escuela no puede ser y no debe pretender ser el único lugar de formación; pues la institución escolar o universitaria de ningún modo puede pretender todo o enseñar todo; pues es necesario otros espacios para la formación de la sociedad que aprende y conforma los múltiples imaginarios sociales. Es decir, que

existe una red de espacios sociales o lugares de formación donde se define la función específica de la educación humana y este se presenta en un ambiente de resistencias y luchas sociales.

En la violencia simbólica no existe una enseñanza crítica porque esta no se presenta de manera explícita sino parte del ocultamiento de la estructura de la cultura dominante. Por lo tanto, no permite discernir o confrontar con la realidad debido a que se presenta como necesario para la reproducción cultural. Es decir, que la violencia simbólica implica poder de ocultamiento y “todo poder que logra significados y se impone como legítimos disimula las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza; de modo que, existe un ocultamiento de la intencionalidad del poder porque estos están ocultos por otras fuerzas de poder donde se da un campo de guerra simbólica. (Collazos 2009, 65)

Otro campo de ocultamiento de la violencia simbólica es el campo social en el que existe muchas técnicas que camuflan o disimulan el significado de la Acción Pedagógica que es violencia simbólica en tanto esta se presenta como una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario; ya sea que ejerzan todos los miembros, intervengan un grupo como: la iglesia, escuela, hospitales psiquiátricos, ejercito, familia etc; o todos los grupos, a la vez; estos tienden a sustituir las formas duras por más suaves como son los diálogos, la participación de los actores para que esta fuerza con que se presenta la violencia simbólica se camufle y se disimule a la hora de ser ejercida por estos grupos que imponen la dominación.

La sociedad ejerce el poder de las relaciones de fuerza e imposición de unos sobre otros se da una guerra de arbitrariedad cultural que liga a los individuos y los sujetos a la violencia simbólica. El poder es ejercido y se impone por medio del arbitrio cultural, que crea los dominantes y dominados.

Por lo tanto; las relaciones de fuerza determinan la Acción Pedagógica y el modo de imposición de una arbitrariedad cultural; este es objetivamente una violencia simbólica en la medida que inculca e impone significados que imprime la selección o la exclusión como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca la forma cultural para su aceptación dentro del comportamiento social. Es decir que la Acción pedagógica requiere de una arbitrariedad cultural, pero a la vez de una autoridad pedagógica como condición necesaria para su reproducción y este encuentra asidero en los lugares educativos que produce un efecto simbólico.(Collazos 2009, 66). Es decir que el poder arbitrio no se desvela, sino que se presenta como una inculcación de un

arbitrio cultural legitimado y de este modo se oculta el poder y la violencia simbólica que ejerce las estructuras de poder establecidas. Sin embargo, a través de la reinención simbólica (reinventar los significados y significantes) se puede contrarrestar la violencia simbólica; pues no se puede ni se debe entender al sistema escolarizado solo como reproductora de la violencia o el espacio donde se desconecta a los actores de su realidad y se los enajena hacia una cultura legitimada desde los dominadores sino también como un espacio más amplio que permite sembrar minas que explote frente a la desigualdad social, a la inequidad y la falta de oportunidades de los excluidos y desposeídos de las estructuras vigentes.

Siguiendo el hilo conductor del trabajo de investigación, a continuación, abordaremos la función de la educación dentro de la estructura social.

Partiremos comprendiendo cómo funciona la sociedad, cómo está estructurada y cuáles son sus relaciones. Para ello, entraremos en Diálogo con el análisis realizado por Louis Althusser en su libro *Ideología y Aparatos Ideológicos del estado*. Su propuesta no agota el campo de comprensión sobre las “funciones” de la educación en la reproducción de la estructura social ni de las relaciones sociales, pero nos permite desarrollar una idea introductoria al problema.

Realizar una comprensión de la estructura social nos permite entender que la historia no la hace el ser humano en general ni los individuos aislados. Estos se encuentran en condiciones económicas, políticas e ideológicas históricamente determinadas y ahí la educación cumple unas funciones específicas. De ahí que, sea necesario identificar esas condiciones que son las que constituyen a las personas y no comenzar el análisis desde lo que los seres humanos piensan, dicen o imaginan; sino, con las diferentes formas históricas y las relaciones sociales en que producen los bienes materiales necesarios para hacer posible la producción, reproducción y desarrollo de la Vida. De esta manera, al analizar las relaciones sociales y su desarrollo real se analiza a la vez el producto de la actividad de los seres humanos, como proceso de producción y reproducción (Althusser, Sazbón, y Pla 2019, 10). No debemos perder de vista que nuestro análisis de la educación se enmarca en el modo de producción capitalista.

El concepto de estructura social se refiere a un “todo” en el que los elementos se encuentran distribuidos según una organización de conjunto. Estos elementos establecen determinadas relaciones internas y estables que son las que determinan tanto el tipo de organización del todo social, así como la función que desempeña cada elemento dentro de la totalidad. En el todo social las relaciones que se establecen no

son simples sino complejas, hay relaciones dominantes y relaciones que tienen un papel determinante en última instancia.

El concepto de modo de producción es el que nos permite pensar, es decir, conocer una totalidad social. Todo modo de producción, está constituido por:

- 1) Una estructura global dinámica, formada por tres niveles regionales:
 - Un nivel económico, integrado por una estructura y un conjunto de relaciones sociales económicas que constituyen prácticas económicas
 - Un nivel jurídico-político, integrado por una estructura política y un conjunto de relaciones sociales políticas, que constituyen prácticas políticas.
 - Un nivel ideológico, integrado por una estructura ideológica y un conjunto de relaciones sociales ideológicas, que constituyen prácticas ideológicas.

Las relaciones sociales juegan un papel determinante en el todo social, dado que las estructuras sociales se configuran y sostienen por las relaciones sociales. En ese marco hay que preguntarse ¿cómo se asegura la reproducción de las relaciones sociales? Ahí aparece la educación “represiva”, “bancaria” cumpliendo su rol.

2. En esta estructura global, una de los niveles regionales domina sobre los otros. El carácter dominante de un nivel depende de las relaciones históricas concretas.
3. En esta estructura global, el nivel económico es siempre determinante en última instancia, ya que, la producción y junto con ella, el intercambio de sus productos, constituyen la base de todo el orden social.

Cada uno de estos niveles tiene una existencia relativamente autónoma y sus propias leyes de funcionamiento y desarrollo, sin dejar, por ello, de estar determinada, en última instancia, por la estructura económica. De ahí que, los niveles jurídico-político e ideológico no son la simple expresión del nivel económico. Lo económico no es la causa de lo ideológico y de lo político.

4. Todo modo de producción tiene un carácter dinámico, la continua reproducción de sus condiciones de existencia marcan su dinamismo. Al mismo tiempo que

produce bienes materiales, reproduce las relaciones de producción y las condiciones de existencia políticas e ideológicas.

El nivel económico es el nivel determinante en última instancia; ya que, es la producción de bienes materiales el “hilo conductor” que nos permite explicar la naturaleza y función de los otros aspectos de la sociedad. Sin embargo, los otros niveles influyen los unos sobre los otros y también sobre el nivel económico. Son las condiciones económicas las que determinan cuál de los niveles regionales tendrá el papel dominante, es decir cuál de ellas desempeña el papel fundamental en la reproducción de un modo de producción determinado (Capitalista para el caso de nuestro trabajo).

Por lo tanto, para llegar a conocer la estructura de una sociedad, es necesario identificar su unidad, la forma de organización de los diferentes elementos implicados en la sociedad, que sirven, en un primer momento, para describirlo y organizar estos elementos en los diferentes niveles para precisar sus interrelaciones.

Hecho esta precisión conceptual, nos corresponde ubicar la educación como parte de la estructura política y sus relaciones sociales; así como dentro de la estructura ideológica y sus relaciones sociales.

En el Nivel económico se encuentra, por un lado, las relaciones de producción de una sociedad determinada, el conjunto de relaciones que los seres humanos establece entre ellos y con la naturaleza a través del trabajo.

Por otro, también están las relaciones sociales que establecen estos individuos en la producción nivel económico, relaciones que pueden ser, en unos casos, de cooperación, pero en otros, relaciones entre clases, entre explotados y explotadores que se expresan como lucha de clases.

El nivel económico se encarga de la producción, distribución intercambio y consumo de bienes y servicios adecuados para la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

En el Nivel Político se ubican el conjunto de aparatos institucionales y normas destinadas a reglamentar el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Estos aparatos institucionales y normas constituyen la estructura jurídico-política de la sociedad. En una sociedad de clases la estructura política está representada por el Estado

y sus aparatos: técnico-administrativo (gobiernos y sus instituciones), ideológicos (familia, **escuela**, medios de información, iglesia, partidos políticos, organizaciones) y represivos (ejército, policía, cárceles, tribunales) y el conjunto de leyes. El Estado y sus aparatos cumplen una función de orden social.

Los aparatos Ideológicos de Estado se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. Existe una pluralidad de aparatos Ideológicos del Estado. La unidad que constituye esta pluralidad no es visible inmediatamente. La mayoría de ellos proviene de la esfera privada. Son privadas las Iglesias, los partidos, los sindicatos, las familias, algunas escuelas, la mayoría de los diarios, las instituciones culturales, etc. (Althusser, Sazbón, y Pla 2019, 25)

“Aunque poco importan si las instituciones que materializan a los aparatos ideológicos son “públicos” o “privadas”; lo que importa es su funcionamiento. Pues las instituciones privadas pueden “funcionar” perfectamente como aparatos Ideológicos de Estado....Los aparatos Ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límites, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica....Lo que unifica su diversidad es ese mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología con la que funcionan, en realidad siempre está unificada, a pesar de su diversidad y contradicciones, bajo la *ideología dominante*, que es la de la clase dominante. Si aceptamos, que en principio la clase dominante tiene el poder del Estado podremos admitir que la misma clase dominante sea parte activa de los aparatos ideológicos de Estado, en la medida en que, en definitiva, es la ideología dominante, la que realiza, a través de sus contradicciones, en los aparatos ideológicos del Estado”

Partiendo de lo afirmado por Althusser podemos establecer que la Educación a través de sus instituciones y normativas organiza, regula y coadyuva en la producción y reproducción de las relaciones sociales de clase, que para el caso son relaciones sociales de dominación y de subyugación. Es decir, que a través de la educación se perpetua las concepciones, visiones, percepciones de la clase dominante. Solo que en el imaginario social se presentan como relaciones que favorecen el “bien Común”. El “éxito” de la clase dominante es presentar sus intereses de clase como interés de todos. Y ahí la educación desempeña un rol crucial, pues a través de sus diversas instancias fortalece las relaciones sociales de dominación y subyugación.

Las relaciones sociales políticas son relaciones que se establecen en torno al poder, como capacidad de afectar al otro y realizar los objetivos o intereses de los distintos sectores sociales. En una sociedad de clases estas relaciones se expresan como lucha política y giran en torno al poder político del Estado. Las clases que han conquistado este poder ponen el aparato de Estado al servicio de sus intereses y las relaciones son de dominación.

En el nivel ideológico se encuentra las distintas formas de la conciencia social: por un lado, el conjunto de ideas políticas, jurídicas, morales, religiosas, filosóficas, míticas, fantásticas, mágicas, etc., que constituyen las representaciones que se hacen los seres humanos; y, por otro, la serie de comportamientos sociales. En una sociedad de clases, la estructura ideológica toma la forma de la ideología dominante, que es la ideología de la clase dominante.

Las relaciones sociales ideológicas son las relaciones que establecen los individuos, como sujetos, con el conjunto de ideas y prácticas de una determinada sociedad. En una sociedad de clases, estas relaciones se expresan como lucha ideológica, como lucha de tendencias entre ideas, actitudes y prácticas dominantes e ideas, actitudes y prácticas subalternas.

Estas Ideas, actitudes y prácticas dominantes se producen y reproducen a través de la educación que nosotros siguiendo a Paulo Freire hemos conceptualizado como educación Bancaria. Por eso Althusser, considera a la Escuela como el aparato ideológico más importante. Hay que dejar mencionado que esta tesis fue “cuestionada” más adelante por Antonio Negri en su libro publicado en el 2000, llamado el imperio, pues este autor sostiene que en la sociedad moderna globalizada las redes sociales ocupan ese papel que Althusser asigna a la escuela. Por la naturaleza de nuestro trabajo, no nos adentramos en este debate. Solo nos interesa dejar evidenciado el rol de la educación formal en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales de dominación, explotación y subyugación.

Queda claro que en la “escuela” en tanto aparato ideológico de Estado se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a “hablar bien el idioma”,

a “redactar” bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber “dar órdenes”, es decir (solución ideal), “saber dirigirse” a los obreros, etc.

1.4. Educación liberadora

1.4.1. Contexto histórico

Para poder comprender el alcance de la propuesta de la Educación Liberadora en el pensamiento de Paulo Freire es importante realizar un recorrido histórico, que nos permitan situar las condiciones de posibilidad que subyacen a esta propuesta de educación.

Freire fomenta de manera muy particular el diálogo con la realidad. Su propuesta pedagógica educativa se inspira en los movimientos de liberación que surgen a lo largo de América Latina desde la década de 1960. Participa de las Comunidades Eclesiales de Base que surgen como producto de los encuentros del Episcopado Latinoamericano: Medellín y Puebla. Donde se hace una opción preferencial por los pobres, que a su vez permite el surgimiento de la Teología de la Liberación y de la Filosofía de la Liberación. Confluye también, con la Teoría de la dependencia que muestra que la pobreza de América Latina responde a un problema estructural de la sociedad moderna capitalista, donde los pueblos de América Latina seguimos transfiriendo riqueza a través de un proceso de despojo permanente.

Su pensamiento se desarrolla durante convulsión social y dificultades de la gran mayoría de las mujeres y hombres campesinos de su país natal Brasil (nordeste). La educación autoritaria, alienante, enajenada, dogmática; contribuye a que el pueblo lleve una vida de miseria, explotación, sumisión, pasividad y silencio naturalizando, en tanto naturaliza estas relaciones. La cultura de los pueblos es considerada como insípida, sin valor. “Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos” (Freire 2000, 33) .

El pueblo oprimido asume una postura de “adherencia” al opresor, una cultura del silencio; pues “su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí mismos como personas, ni su conciencia como clase oprimida” (Freire 2000, 36).

Este contexto histórico sirve para que Freire sostenga que los opresores existirán mientras no se asuman a sí mismos como individuos y como clase, mientras no se comprometan, mientras no luchen para negar la clase que los humilla. Que los humilla precisamente porque introyectan la ideología dominante que los perfila como incompetentes y culpables, autores de sus fracasos cuya razón de ser se encuentra en el cambio de la perversidad del sistema (Freire 2000, 53).

Entonces, la educación liberadora surge como alternativa a la educación autoritaria como propuesta contrahegemónica y en un marco de disputa de sentidos sociales. Los diversos actores sociales en América Latina desde la década de 1960 empezaron a desarrollar propuestas educativas “alternativas” que cuestionen a la concepción clásica de educación por considerarla una educación al servicio de la reproducción de las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación.

Este es el marco histórico en el que surge la denominada educación crítica de Paulo Freire y su concepto de educación transformadora o liberadora. Pretende explicar, analizar, comprender las prácticas educativas vigentes, y a la vez generar e implementar otras formas de educación que nazca de la lectura “crítica” de la realidad para permitir a los actores intervenir y transformar la realidad de injusticia en la que viven. Esta transformación se puede realizar a través de “la lectura del mundo” (Freire 2010, 48).

“Leer el Mundo” desde una perspectiva educativa implica entender que no solo aprendemos palabras, escritura, actos de habla, etc., sino que principalmente somos capaces de situarnos socialmente e históricamente, y descubrir por qué atravesamos una determinada situación. Interpretar por qué somos oprimidos, discriminados, humillados, negados, victimizados. (Freire 2000, 101). Eso implica entender que mi locus de enunciación y por tanto de comprensión marca mi forma de entender el mundo, de descifrarlo, Por tanto, el acto educativo es proceso teórico-práctico que permite que el sujeto de la educación pueda descubrir por sí mismo su situación existencial y social dentro de su mundo.

En este marco, la propuesta pedagógica-educativa de Paulo Freire está íntimamente ligado a una praxis, que implica que el mundo no solo tiene que ser pensado sino fundamentalmente transformado. Por eso que todo acto educativo se convierte en sí mismo en un acto político.

El pensamiento de Paulo Freire nace de la misma realidad de exclusión, explotación, dominación. Una vez que tomamos conciencia de nuestra condición de excluidos, discriminados, victimizados, tenemos que de manera comunitaria desarrollar

proceso de liberación. Esto implica la construcción de nuevas subjetividades y por tanto de sujetos capaces de liberarse a sí mismos, pero también de liberar a los otros, es decir, de liberar al opresor.

Como planteamos en párrafos anteriores la educación como parte estructurante de una cultura cumple roles de reproducción de la misma,⁸ pero al mismo tiempo puede cumplir funciones críticas que generen condiciones de posibilidad para desarrollar prácticas de liberación. En ese marco vamos a ubicar la educación Liberadora.

La educación liberadora niega los comunicados y da paso a la comunicación de los sujetos que entran en diálogo con los otros. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no solo con intención hacia los objetos, sino también cuando se vuelve a sí mismo en lo que Jaspers denomina “Escisión” en la que la conciencia es conciencia de la conciencia (Freire 2000, 85).

La denominada educación “bancaria” es entendida como el acto de depositar, narrar, transferir, transmitir ciertas formas de “conocimientos” y de valores a los educandos, los mismos que se convierten en meros receptores. En la educación liberadora se propone construir sujetos críticos, capaces de leer el mundo y de transformarlo. Para ello se requiere desarrollar concepciones dialógicas de la educación. Diálogo que no se centra de manera exclusiva a nivel antropológico sino con todas las dimensiones de lo real.

Por lo tanto, el principio fundamental de la educación liberadora afirma la dialogicidad, lo que permite la superación de la contradicción educador y educando. La educación liberadora entra en relación dialógica donde todos aportamos en el proceso de educación. Por ello, como hemos venido manifestando, nos volvemos sujetos activos del proceso de transformación de la realidad.

La educación, en el sentido que propone Freire, es un proceso político que supone la configuración de determinadas relaciones y concepciones acerca del conocimiento, el ser humano (socialidad) y el mundo (social, personal-subjetivo, material, natural, intelectual, la cultura, la historia) (Paredes 2006).

El concepto de educación liberadora de Paulo Freire se fundamenta principalmente, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia y otras virtudes, todas ellas bañadas por la esperanza” (Verdeja 2019). El criterio fundamental de la pedagogía de

⁸ Lo que hemos venido conceptualizando como endoculturación.

Freire es la transformación de un mundo, para cambiar las relaciones de explotación, Dominación, subyugación y exclusión. La posibilidad del cambio y la transformación se encuentra latente en el pensamiento de Freire. Por tal razón, la esperanza se convierte en un horizonte de sentido para toda la propuesta de Freire.⁹ Esta posibilidad de cambio va a estar llena de dificultades, pero no implica la imposibilidad del cambio y la transformación de la realidad.

La propuesta de Paulo Freire es una educación centrada en la pregunta problematizadora que posibilita a los educandos reinventar constantemente el acto de conocer y por tanto de transformar. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos, en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire 2000, 87). La contradicción educador-educando dentro de un aprendizaje contextualizado de su propia realidad y que la permita la comprensión crítica del mundo; es decir una lectura de la realidad y su transformación. En la concepción de educación liberadora los sujetos son sujetos activos en su proceso de construcción histórica. Es decir, que la transformación de la realidad se da cuando los educadores/as y educandos /a, a la vez, son educandos/a y educadores/a.

El horizonte político de la educación liberadora es la transformación creadora de la realidad. Para ello, como sostenemos de manera insistente es pertinente la construcción de nuevas subjetividades y por tanto de nuevos sujetos.

1.4.2. Horizonte político de la educación liberadora

La educación liberadora surge en la posibilidad de una utopía como sueño posible porque hoy más que nunca soñar no es solo un acto político, necesario, sino una forma histórico social de ir haciéndose, construyéndose como hombres y mujeres.¹⁰ Este ir “haciéndose, rehaciéndose en el proceso histórico como sujetos y objetos, hombres y mujeres convirtiéndose de seres en el mundo y no pura adaptación al mundo, tener en el

⁹ Para tener una idea mínima de cómo concibe Freire la Esperanza y su relación con la educación y la pedagogía liberadora, hacemos referencia a una de sus tantas afirmaciones que hace en su libro pedagogía de la Esperanza. “Mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por la ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales” (Freire 2002, 8)

¹⁰ Partimos del hecho de que el ser humano no ha de ser comprendido como un ser acabado, sino como proyecto.

sueño también un motor en la historia. No hay cambio sin sueño y como no hay sueño sin esperanza” (Freire 2002, 116).

Por ende, no existe una utopía auténtica fuera de la denuncia de un sistema que oprime y un anuncio de que “otros mundos son posibles”.¹¹ Es decir, que la denuncia a este sistema establecido debe ir seguido por el anuncio de todas las mujeres y hombre de un mundo distinto con una ética y estética que permita la liberación de los pueblos oprimidos. “La utopía implica esa denuncia y ese anuncio” (Freire 2002, 116).

Lo anteriormente mencionado implica pensar la historia como proceso en construcción, como posibilidad abierta al futuro, rompiendo con todo tipo de determinismo histórico. Es decir, la historia no puede ser entendida como algo dado como pura repetición mecánica del presente. Si la historia es proyecto a construir, implica que está presente la utopía, el sueño, la opción, la decisión, la espera, componentes de una dimensión de Esperanza.

Mientras menos sueñen las clases dominadas, menos ejercitan el aprendizaje político de comprometerse con un horizonte, con una utopía. Si esto ocurre, se abren, en cambio, a los discursos “pragmáticos” “realistas”¹² que posibilita la dominación de las clases dominantes. Los propios discursos de algunas líneas de la denominada izquierda “progresista” ha quedado atrapada en el realismo político. Es decir, consciente o inconscientemente se termina aceptado la negación de la condición humana que ontológicamente tiene la “capacidad” de trascender lo dado y construir mundos posibles otros a través de la acción política. Negar esta condición es negarle su condición de humanidad.

La educación liberadora, en coherencia con su horizonte político, se constituye en una condición de posibilidad para la generación una acción liberadora que permita superar la contradicción educadora/a y educando/a.

La acción educativa que se plantea al interior del proceso de la educación liberadora se realiza con los seres humanos, y no para ellos. Lo que se prevalece en el horizonte de esta forma de educación es el encuentro, la comunión, comunicación.

¹¹ Frase pronunciada por los Zapatistas, cuando el mundo global anunciaba el fin de las ideologías, de las utopías, de la historia de la esperanza. Irrumpen en el escenario político de México y en el escenario mundial, planteando la necesidad de construir “un mundo donde quepan todos los mundos”

¹² El discurso político-ideológico de la sociedad tardo-moderna es de un “realismo” político que implica la aceptación del status quo establecido, y la negación de toda utopía de transformación social para dar paso a la afirmación de la “utopía” del mercado perfecto, pero como anti-utopía o negación de la misma.

Uno de los elementos claves y punto de partida de la educación liberadora es la posibilidad de problematizarse sobre la realidad de la cual soy parte, y que, por procesos pedagógicos, me “separo”, me “distancio”. Sin embargo, debo quedar claro que sigo siendo parte de la misma. La problematización de la realidad conduce, por un lado, al reconocimiento crítico de la situación de opresión del oprimido que vive como un proceso de deshumanización; y, por otro lado, y al mismo tiempo, surge la pregunta por un mundo distinto y posibilidad de soñar, desear, construir otros horizontes sociales a través de su acción.

La problematización se efectiviza a través de la pregunta que nos hacemos sobre el mundo que nos rodea: naturaleza, cosmos, ser humano, Estado, organización, etc. Esto nos da la posibilidad, como sostiene Paredes liberar las utopías, los sueños, las aspiraciones, los anhelos del mundo que queremos construir y vivir. “Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos” (Paredes 2006, 14).

Cuando nos problematizamos sobre la realidad de la cual somos parte, nos preguntamos ¿cómo estamos? Eso metodológicamente, nos lleva al segundo momento de preguntarnos y reflexionar teóricamente ¿por qué estamos así? Las respuestas colectivas que hacemos desde la reflexión al ¿por qué estamos así?, nos conduce a la pregunta queremos seguir en la situación en la que nos descubrimos o ¿qué queremos? Esta última pregunta nos sitúa nuevamente en el Horizonte de la educación liberadora, porque nos pone nuevamente en el campo del sueño, del deseo, de la utopía como dimensión política del quehacer educativo.

En este contexto “El sueño se convierte en una necesidad indispensable” (Freire 2002, 126). Y el proyecto político educativo debe estar enmarcado en principios básicos de la educación liberadora, que permita al sujeto ser un sujeto activo para la transformación de la realidad. El proyecto tiene como punto de partida el conocimiento de la situación real en la que se encuentran las personas desde donde desarrollan sus múltiples relaciones con los otros humanos, consigo mismos/as, con la naturaleza, con el cosmos, con los conocimientos (Paredes 2006, 15).

A la par que se conoce la realidad histórica concreta de los sectores sociales es necesario, a la vez, deliberar sobre las utopías, sueños, deseos, las aspiraciones si son o no necesarios para la transformación de la realidad y de que son capaces de hacer para conseguir aquello que anhelan. En función de esto se construye el Horizonte político de la educación liberadora.

1.4.3. Características

Partiendo de lo antes referido respecto a las características de la educación autoritaria, pasamos a caracterizar la educación liberadora desde la perspectiva de Paulo Freire, misma que comienza por la superación de la contradicción educador-educando.

Se establece una relación dialogal entre educador-educando- educando-educador como sujetos intercomunicados, que definen los roles, aprenden juntos; y juntos buscan y construyen el conocimiento en una relación simétrica; que permite una lectura del mundo con libertad y capacidad crítica. Es decir, “la educación como práctica de la libertad” (Freire 2000, 99).

El dialogo, nos revela la palabra. La palabra auténtica nos da la posibilidad de hacer un análisis de las dimensiones acción-reflexión en una interacción radical de tal manera, que no se puede sacrificar ninguna de las dos. Se podría decir que la palabra auténtica es una unión inquebrantable entre acción- reflexión, pero esta acción-reflexión nos conduce a una práctica transformadora de la realidad. De ahí que la palabra auténtica, el diálogo auténtico transforma el mundo. En cambio, la palabra inauténtica, no revela ningún diálogo y no puede transformar la realidad, pues en la palabra privada de la dimensión activa automáticamente se pierde la dimensión de la reflexión. Y, por ende, esta palabra se vuelve vacía, sin sentido es una pura palabrería, un mero verbalismo alienado. Es una palabra sin denuncia de la realidad y peor aún puede anunciar una transformación. Es decir que no existe ninguna interacción entre acción-reflexión y compromiso.

Cuando se privilegia la acción y se sacrifica la reflexión, la palabra se convierte en activismo y como resultado nos queda una reflexión minimizada, que niega la praxis e imposibilita el verdadero diálogo con la realidad. Pues, la existencia de mujeres y hombres no puede ser enmudecida, silenciada ni tampoco puede nutrirse de falsas palabras. La palabra debe ser auténtica, con las cuales hombres y mujeres transforman el mundo. De ahí que, “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (Freire 2000, 100).

Una cultura silenciada no permite el pronunciamiento del mundo y peor aún la transformación. Es decir, que la educación autoritaria niega el dialogo y provoca una

contradicción entre los que quieren pronunciar el mundo y lo que quieren silenciar se les ha negado el derecho de decir la palabra a aquellos a quienes se les ha negado es la imposibilidad de pronunciar su propia palabra, de que esta sea dicha para prescribir y describir al otro, para hablar sobre el otro, pero no se permite que nos encontremos con el otro. Por tanto, ante la negación del diálogo es necesario que, los que se encuentran negados del derecho primordial de la palabra reconquisten este derecho para evitar que continúe la deshumanización (Freire 2000, 71).

Esto muestra que “El diálogo es una exigencia existencial, es un encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador” (Freire 2000, 102).

El diálogo implica la conquista del mundo por sujetos dialógicos,¹³ no es una conquista del uno por el otro. Es una conquista del mundo para la liberación; pues el diálogo implica un profundo amor al mundo y a mujeres y hombres. Por tanto, “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire 2000, 101). No existe un verdadero pronunciamiento del mundo, sin un diálogo. Por ello, el diálogo es una exigencia existencial; puesto que es un encuentro de mujeres y hombres que pronuncian el mundo que les rodea.

La educación liberadora radica en el amor al mundo que nos rodea, y el diálogo auténtico, que nos convoca a la acción-reflexión-praxis para la liberación. En cambio, en la educación autoritaria se da una patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. De ahí la necesidad de los sujetos educadores-educandos, opresores-oprimidos de liberarse de esa relación amorosa, de este tipo de diálogo. La tarea amorosa de la educación liberadora es un acto amoroso de valentía, el amor es un compromiso con mujeres, hombres y con el mundo. “Como acto de valentía [...], como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor” (Freire 2000, 103).

El diálogo es un encuentro con las mujeres y los hombres para una tarea común de saber y actuar y no acto de hombres selectos. Es un acto de superación de la dicotomía de los que saben y no saben, es un acto de humildad.

¹³ Es como, sostiene Raimón Panikkar, un diálogo dialogal, donde se genera una mutua fecundación. Donde no existe reglas preestablecidas; ni busco conquistar al otro para que acepta o haga mi voluntad, mi proyecto.

El diálogo que nos plantea Freire nos moviliza a la liberación. No puede servir como fuente de manipulación, para acomodar al oprimido a la violencia del opresor, debe generar otros actos de libertad, no puede acomodarse a las condiciones de opresión, violencia, dominación y explotación, lucha contra ellas, para suprimir la situación opresora. Solo así es posible el amor al otro, al mundo, que le fue negada, suprimida desde la imposición de una sociedad monocultural. Este diálogo es amor al mundo, jamás puede ser arrogante, pues, su esencia es la humildad.

Como sostiene Freire “La autosuficiencia es incompatible con el dialogo; los hombres que carecen de humildad, o aquellos que pierden, no pueden aproximarse al pueblo; no pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo; si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombres como los otros, significa que le falta mucho por caminar, para llegar al encuentro con ellos” (Freire 2000, 104).

Por otro lado, no hay diálogo sino no hay fe, porque antes de encontrarse con el otro antecede la fe, esta es una fe que da el poder de hacer, crear y transformar; es un poder que se ha negado. La liberación se construye a partir de una lucha constante. “Al basarse en el amor, humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal” (Freire 2000, 105). Es una relación simétrica y anti sistémica, que nos conduce a la confianza; que implica el testimonio que un sujeto da al otro. No puede existir si la palabra es hueca, vacía de sentido; si la palabra no coincide con los actos es una palabra sin caracterización, es una farsa, que no estimula la confianza.

El dialogo-dialógico que implica reconocer la inconclusión de mujeres y hombres es la fuente permanente de búsqueda. Dicha búsqueda debe hacerse en comunión con los otros. Por ello, nada es viable en situación de opresión. Las mujeres y hombres no pueden caer en la desesperanza; ya que esta es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. Este proceso es deshumanizante y la labor de la esperanza¹⁴ es la búsqueda incesante de la instauración de la humanización a partir de la lucha y si lucho es porque espero. Es la transformación de la realidad de injusticia por una realidad justa.

El pensar crítico no tiene dicotomías, este pensar capta la realidad como un constante devenir y no como algo estático sino dinámico. Es decir, en la acción educativa

¹⁴ Como sostiene Freire en la *Pedagogía del oprimido*: “Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión” (Freire 2002, 74).

y la acción política yace el conocimiento crítico de la realidad para que se dé una educación como practica de libertad.

En síntesis, la educación liberadora es la afirmación de la vida en todas las dimensiones sociales, políticas, culturales de la humanidad, es la capacidad de crear y recrear partir de diálogo con las mujeres y los hombres en relación con el mundo y los otros. Es decir que es un diálogo-dialógico-relacional desde la acción-reflexión-praxis para la comprensión y la lectura del mundo.

1.4.4. Funciones

La educación liberadora nos conduce a una reflexión-acción contrahegemónica, anti-sistémica, dialógica y relacional; y en esa medida nos conduce a la liberación de opresores-oprimidos, oprimidos-opresores.

Las mujeres y hombres son seres de praxis que emergen desde el mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo por medio de su trabajo. Esta es la diferencia esencial del quehacer del hombre frente a los animales. Los animales viven y se desarrollan en un “soporte” que le corresponde y no se preguntan, no se asombran, ni se admiran no trascienden;¹⁵ por el contrario, están inmersos en el mundo de modo a-histórico. En cambio, las mujeres y hombres “son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis, es transformación del mundo y, por ello mismo, todo quehacer del hacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción” (Freire 2000, 157).

Es decir, que la función de la educación liberadora es praxis y esta solo es posible de la acción y la reflexión que inciden sobre las estructuras que se deben transformar. Esta es una acción de todos los que se comprometen con la causa de la liberación y no solo como una acción con los hombres del quehacer y las masas oprimidas. El verdadero compromiso con los oprimidos es la transformación de la realidad opresora.

El quehacer de la acción- reflexión no se da sin la acción-reflexión de los otros. Es decir que esta acción-reflexión- praxis, nos lleva a plantearnos una unidad entre educador-educando. En cambio, la matriz antidualógica del dominador no tiene otra

¹⁵ Como sostiene Bolívar Echeverría, solo cuando tenemos la capacidad de trascender lo dado, de imaginar otros mundos y efectivizarlos desde la acción política, nos volvemos humanos, nos separamos del mundo puramente biológico y construimos cultura, que nos vuelve humanos. (Echeverría 2010, 109-125).

opción que privar la palabra de su dimensión activa y convertirla en palabra muerta que anula la reflexión del mundo. “Negarles el derecho a decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no pueden ‘admirar’ el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino que deben adaptarse a la realidad que sirve al dominador” (Freire 2000, 112).

Este quehacer de la educación autoritaria no puede ser dialógico, pues no es un quehacer con planteamiento de problema de las mujeres y hombres, ni de su mundo, ni de las prácticas de los otros.

La educación liberadora empieza en la toma de conciencia, dándose cuenta de por qué están así, de su situación de explotación, exclusión, segregación racial. Pasan a constituirse en sujetos de la historia. Es decir, que se deben comprometerse con el proceso de una toma de conciencia cada vez más crítica y de una acción transformadora.

1.4.5. Metodología de la educación liberadora

Para poder entender el sentido de la metodología de la Educación liberadora centrado en la acción-Reflexión-Acción es necesario decir unas dos ideas introductorias que nos permita comprender de mejor manera el contexto y horizonte que se propone. Surge en el marco de recuperación colectiva de la historia. Se consideró los criterios gnoseológicos que surgieron desde esta corriente como elementos de ruptura frente al paradigma funcionalista¹⁶ imperante dentro de las ciencias sociales latinoamericanas.

La educación liberadora sostiene como eje central de su propuesta la necesidad de la recuperación comunitaria de la historia. Para ello considero incorporar algunos puntos clave en su debate: “concienciación”, “diálogo”, como mecanismo otro de generación de conocimiento. Siguiendo el análisis de Pilar Cueva en su tesis Doctoral de la Universidad Andina, debemos reconocer la figura de Orlando Fals Borda como el principal impulsor de recoger esta experiencia investigativa participativa, misma que dejó de ser una propuesta netamente pedagógica para constituirse en paradigma alternativo dentro de las ciencias sociales latinoamericanas.

Con Paulo Freire, se incorpora la propuesta dialógica dentro de la concepción metodológica de la educación popular.

¹⁶ Para tener una comprensión más profunda del contexto histórico en el que surge la educación liberadora y su propuesta metodológica debemos revisar la tesis doctoral de Pilar Cuevas, Capítulo I (Cuevas 2008, 18–41).

La concepción metodológica surge en la relación que se da entre ciencia y realidad en el funcionalismo acción-reflexión-acción desde la participación de los actores, es una propuesta que se inicia como una crítica profunda y radical a la relación que se establece entre la ciencia y realidad desde el funcionalismo. Esta crítica es un cuestionamiento al dualismo entre sujeto-objeto; teoría-práctica; razón y conocimiento instaurado desde la ciencia clásica. La propuesta metodológica intenta recoger información, pero a la vez contribuir a transformaciones sociales, que permita el cambio de los sectores sociales, que históricamente han sido olvidados y excluidos. Con esta concepción metodológica las organizaciones sociales pasaron a ser sujetos y objetos de los procesos investigativos. Esto permitió romper con la concepción epistémica que separa teoría y práctica.

El criterio central de la praxis se centra en la acción-reflexión-acción sobre el mundo, como acto “político” que tiene la capacidad de transformar el mundo. Por tanto, es el ejercicio de la praxis política e investigativa la que permite, a la metodología acción-reflexión-acción como proceso participativo generar un conocimiento alternativo a los presupuestos aceptados por la “ciencia” clásica (Walsh 2013, 83).

En función de esta concepción, la construcción del conocimiento desde el saber popular como parte del método acción-reflexión-acción participativa implicaba partir, del conocimiento sobre la conformación histórica.-social de los actores; segundo, retroalimentar (reflexionar teóricamente) de tal modo que logremos generar un nuevo sentido común que rompa con la naturalización de los procesos de colonialidad, de explotación, discriminación, etc., y finalmente, acción crítica, que busca desestructurar lo establecido y construir la sociedad deseada desde los deseos y sueños de las víctimas sistémicas.

Capítulo segundo

Educación liberadora. Interculturalidad y decolonialidad

1. Límites de la educación liberadora en el pensamiento de Paulo Freire

A partir de los años 90, la interculturalidad se vuelve foco de discusión dentro de la esfera nacional y está presente en las reformas educativas y constitucionales, como eje estructurador tanto de lo nacional-institucional e inter-transnacional. Y la necesidad de promover relaciones de mutua fecundación con las diferentes culturas, pueblos y nacionalidades de confrontar el racismo, la discriminación y la exclusión de los grupos históricamente olvidados, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar de manera conjunta para construir sociedades justas, equitativas, igualitarias y plurales.

Este proceso se va cristalizando como resultado del acumulado histórico que han desarrollado las distintas organizaciones sociales por el reconocimiento y transformación social, pero también podemos ver en la estructura colonial del poder consubstancial a la lógica del capital y del mercado.

Este acercamiento al “concepto” de interculturalidad nos permitirá distinguir entre la interculturalidad que se adecúa, se instrumentaliza al sistema dominante y la propuesta de la interculturalidad como horizonte de descolonización, desestructuración de lo dado y creación de una nueva sociedad. La interculturalidad solo tendrá sentido, en la medida sea crítica, como propuesta pedagógico-político, que interviene en la construcción de una nueva sociedad.

La interculturalidad como concepto ha sido manejado desde distintos contextos y múltiples intereses. En ese marco su comprensión ha sido confusa. Para nuestro trabajo tomaremos el concepto desde tres aristas.

1.2. Interculturalidad relacional

La intercultural desde la perspectiva relacional, es la forma más básica y general de encuentro entre culturas, es decir, el contacto con las personas, tradiciones, valores, principios entre distintas culturas. Dichas relaciones se pueden dar en condiciones de

igualdad o asimétricas. La historia de los pueblos de Abya-Ayala está caracterizado por el contacto y la relación. Un ejemplo de ello son los pueblos indígenas y afrodescendientes, la sociedad blanco-mestiza criolla que evidencian el mestizaje, sincretismo y las transculturaciones. (Walsh 2009, 2)

El inconveniente de este tipo de interculturalidad, es que oculta y minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialismo. De tal forma que se basa en el contacto y en la relación muchas veces individual; posicionando relaciones de superioridad e inferioridad; invisibilizando las estructuras de poder, social, económica, política; y, también justificando dichas diferencias. De ahí la necesidad de problematizar y no quedarse en el campo puramente relacional.¹⁷ Es decir que, da cuenta de la diversidad y sus formas de relacionamiento; basado en la tolerancia y en la separación (Garcés y Bravo 2019, 76): Este tipo de interculturalidad se basa en el ocultamiento de la existencia de las desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales, dejando de lado las estructuras y privilegios de unos pocos.

1.3. Interculturalidad funcional

La interculturalidad funcional reconoce la diversidad y las diferencias culturales, este reconocimiento se da en función de la inclusión al interior de la misma estructura establecida. El diálogo¹⁸ es decir que la convivencia, la tolerancia se da en función al sistema existente. Este tipo de interculturalidad no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas de juego”, que mantiene la estructura de este sistema establecido; por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Garcés y Bravo 2019). Es decir que este tipo de interculturalidad es funcional al sistema como una acción afirmativa y discriminación positiva. “La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico” (Garcés y Bravo 2019). Aquí surge la importancia de preguntar por las condiciones del diálogo y no solo empezar por el diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea desde un principio;

¹⁷ Históricamente se han gestado múltiples relaciones entre culturas. Relaciones que han implicado, conquista, dominación, exclusión, racismo. Por eso, es necesario precisar el alcance de lo relacional, porque en condiciones históricas específicas, pueden significar control y anulación del otro.

¹⁸ Como hemos venido reflexionando a lo largo de nuestro trabajo, el diálogo puede vaciarse de contenido, puede instrumentalizar al otro en función de mi propósito, de mi proyecto político. Por eso, el diálogo intercultural es un diálogo dialogal.

diálogo sobre los factores de toda índole, que inciden en la falta de reciprocidad intercultural en el mundo (Tubino 2005).

Este tipo de interculturalidad forma parte de “la nueva lógica multicultural del capitalismo global” que reconoce la diferencia y el respeto a la diversidad como una nueva estrategia de dominación, explotación, discriminación creando sociedades injustas, inequitativas y el control de los conflictos étnicos y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalismo) de acumulación de capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos de su interior (Walsh 2004). Sin duda alguna, se introducen políticas con carácter multiétnico y plurilingüística para los indígenas y afrodescendientes, de este modo focalizan las políticas, pero no cambia las estructuras; así, responden a la lógica multiculturalista y funcional.

“La multiculturalidad o multiculturalismo se entiende como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones” (Garcés y Bravo 2019, 76). Y la diversidad de culturas, reconocida en diferentes partes, lugares donde incluso celebran, no obstante, lo hacen desde el centro de la cultura dominante y nacional. La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el statu quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado (Walsh 2007, 12). El reconocimiento de la diversidad no implica el cuestionamiento ni la reestructuración de la dominación (Walsh 2009).

1.4. Interculturalidad crítica

Para poder establecer una distinción clara y precisa con las otras formas de interculturalidad, mencionadas en los apartados anteriores de nuestro trabajo, es necesario partir proponiendo algunas ideas que guíen conceptualmente sobre el tema en estudio.

Las prácticas que se desprenden la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo societal vigente... la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello...la interculturalidad crítica, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización (Walsh 2004, 13).

Al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones, relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica -como práctica política- dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior, pero además, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. (C. Walsh 2009, 13)

La interculturalidad crítica surge como propuesta desde los movimientos sociales, que ponen en evidencias el problema estructural de un sistema colonial capitalista y la posibilidad de una acción transformación y creación de sociedades más justas y equitativas.

La interculturalidad como una herramienta de un proceso que se construye desde la gente y no como demanda y ni como subalternidad (Walsh 2007, 48). Es decir que apunta y requiere de la transformación de las estructuras, instituciones: familia, escuela, colegio, universidad, trabajo, relaciones sociales y las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender y vivir distinto a lo establecido.

La interculturalidad crítica aún no existe,¹⁹ es un proceso en construcción, es una relación, es una estrategia de acción entre las condiciones de legitimidad, equidad, simetría e igualdad. Este tipo de interculturalidad crítica hay que entenderlo como un proyecto político desde abajo que transformar las relaciones de poder, que mantiene la inferioridad, la exclusión, la subyugación, la discriminación y el racismo.

Por lo tanto, la propuesta es reconceptualizar y refundar las estructuras sociales, epistémicas, raciales (Cuevas 2008) y de existencia; que ponen en escena y relación lógicas equitativas, modos culturales, discursos, modos de pensar, actuar, sentir y vivir. Por eso la interculturalidad no reside en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores sociales con inclusión a blancos mestizos, mujeres, indios, hombres (Walsh 2007).

La interculturalidad como proyecto político, social, epistémico y ético para una transformación estructural, para la transformación sociohistórica no puede quedar en el

¹⁹ En tanto es proyecto político en construcción, es utopía, deseo. Pero sabemos, siguiendo a Lyotard que el deseo es presencia ausencia. Por tanto, todo proyecto político, no es ausencia como negación absoluta, sino presencia como carencia, y carencia como presencia. Solo en la medida que está presente lo buscamos y deseamos, y porque no lo tenemos en plenitud lo buscamos y lo construimos.

enunciado o en el discurso o la pura imaginación, por el contrario, requiere de una praxis social, política, educativa (Freire 2012, 47).

Para Catherine Walsh, la interculturalidad crítica es compleja²⁰ porque está sujeta a diversas disputas como identificación cultural, derecho diferencia y autonomía (Walsh 2007). La educación es uno de los espacios centrales de lucha, por ser “el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado”. El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora es disfuncional al modelo societal vigente (Tubino 2005).

La educación intercultural crítica gira alrededor de la transformación, refundación y descolonización del sistema. Promover una educación que este encaminada a acabar con el problema estructural de la diferencia y desigualdad y la posibilidad de construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Esta propuesta se ve sustentada en la nueva Constitución del Ecuador,²¹ aprobada en referéndum popular en septiembre del 2008, identifica la nueva educación como “participativa, obligatoria, intercultural, democrática incluyente y diversa de calidad y calidez (EC 2008, art. 27).

Para alcanzar una educación intercultural crítica, el sistema de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas “[...] que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas saberes, artes y culturas [que] integrará una visión intercultural acorde a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (EC 2008, art. 343).

²⁰ Es necesario volver a insistir en el hecho de que todo proceso social es relacional. Nuestra condición ontológica humana hace que seamos seres en relación. Pero los contextos socios históricos marcan que tipo de relaciones establecemos. Pueden ser de esclavitud, dominación, explotación o de encuentro. Para el caso de la interculturalidad crítica lo que se busca es construir relaciones simétricas, de encuentro y apertura al misterio del otro donde mutuamente nos fecundamos.

²¹ Debemos tener claro que la Constitución es un marco normativo acordado socialmente para establecer la convivencia social, política, etc., de un pueblo. No implica que la Constitución recoja o agote todas las aspiraciones o derechos que busca consolidar el “pueblo” en un determinado momento histórico. En términos políticos el “pueblo” siempre está entre el poder constituyente en tanto capacidad de trascender lo dado y proponer un nuevo orden social, y el poder instituido, que luego de esa irrupción del poder instituyente necesita concretarse en “instituciones” que hagan posible lo deseado, las aspiraciones de quienes irrumpen en medio del poder establecido. Siempre hay el riesgo de que lo instituido no recoja lo instituyente, pero, además, hay el peligro que lo instituido se corrompa, y ya no represente lo que el pueblo aspira. Entonces, el pueblo volverá a replantear el sentido de lo instituido, y podrá nuevamente irrumpir frente a lo dado. Esto es propio de la condición humana y de su acción política; pues, jamás podremos alcanzar una sociedad perfecta. Entonces, el carácter de la crítica está en la condición de siempre estar cuestionando lo dado para avanzar en la lucha sabiendo que no es posible alcanzar perfecciones.

De lo expuesto anteriormente se desprende que el horizonte y la práctica de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente,²² sino cuestionadora seria de él. Por ello Paulo Freire en la Pedagogía de la indignación plantea que “el educador progresista, serio y capaz, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino no que debe desafiar al educando a pensar críticamente su realidad social, política, histórica en la que vive” (Freire 2012, 552). Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad, reconoce e incluye dentro de las estructuras de la sociedad y el Estado vigente; y deja de lado los dispositivos de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia construida como mecanismo de dominación y explotación, esta interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido históricamente sometimiento y subalternación (Viaña Uzieda, Tapia Mealla, y Walsh 2010, 16).

La interculturalidad crítica es una construcción “desde abajo” (movimientos sociales, indígenas, mujeres, etc.), posibilita que la interculturalidad apueste a un proyecto político, social, epistémico que transforme de manera radical las estructuras, instituciones y relaciones existentes. De modo que esta propuesta de interculturalidad crítica no responde a una aspiración, sólo del movimiento indígena, ni tampoco es un proyecto que marque la diferencia en sí. Es un proyecto que apunta a la re-existencia ya la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra de con-vivencia- de vivir “con”-y de sociedad (Walsh 2013).

La interculturalidad crítica, al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse a las estructuras, instituciones y relaciones sociales para transformarlas, construye condiciones radicalmente distintas, que no se limita a las esferas y políticas

²² Como referimos en el comentario de pie de página anterior, el marco constitucional es un campo de disputa. Teniendo en cuenta que, si revisamos la historia del Ecuador, las constituciones siempre fueron pensadas y redactadas desde las clases dominantes. Sin embargo, en la constitución del 2008 hay una condición Histórica diferente. Pues son las organizaciones sociales, los pueblos y nacionalidades los que proponen refundar el Estado. Para ello plantean la necesidad de elaborar una nueva constitución. Logran una mayoría de representantes que asisten a la Asamblea Nacional Constituyente, eso permite que el proyecto político de los sectores que históricamente han sido negados, entre en la propuesta constitucional. Insistimos en la idea de que no se ha recogido todas las aspiraciones, sin embargo, genera ciertas condiciones de posibilidad. Pero también hay que tener claro que el Estado por la declaratoria constitucional en su artículo 1, no se vuelve Plurinacional e interculturalidad. El artículo consagra una aspiración histórica de los pueblos y nacionalidades y de muchos sectores del país, sin embargo, eso no implica que por solo existir un marco normativo ya tengamos un Estado con esas características. Hay que cambiar las relaciones sociales racializadas para que podamos construir Plurinacionalidad e interculturalidad. Si revisamos lo ocurrido en el último levantamiento de junio del 2022, nos muestra todo lo contrario. Hemos retrocedido. Pues, se evidencio un racismo exacerbado en todos los sectores sociales.

establecidas sino que es una interculturalidad _como práctica política que se preocupa por /con la exclusión, negación, subalternación ontológica y epistémica _cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas –de deshumanización y subordinación de conocimientos – que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen en su interior (Walsh 2013).

Por la tanto la interculturalidad crítica apunta a la de-colonialidad del saber, del poder, de la deshumanización, de la subordinación, que aún persisten como proceso de una supuesta superioridad “natural” que establece y fija una racialidad entre blancos (europeos) y los mestizos, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas. Estas ideas de raza y género como instrumentos de clasificación, control social (Viaña Uzieda, Tapia Mealla, y Walsh 2010, 18), jerárquica y patrones de poder que históricamente nos han constituido subjetiva y estructuralmente.

De este modo, la concepción colonial, patriarcal, capitalista justifica la binariedad que se ha establecido entre oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-mítico-científico y tradicional y moderno. Esta colonialidad apaga la luz, impone y moldea una racionalidad de binarios y establece dicotomías entre hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/ barbaros (P. Freire 2002, 26). Este mito racista inaugura la modernidad, mismo que no le dejó entrar a la razón en un verdadero diálogo con el resto del mundo; porque el verdadero diálogo solo es posible en la medida que se establezca críticamente los términos de la conversación, sino se convierte en un monólogo de la razón moderna occidental consigo mismo.

En este proceso de la de-colonialidad del poder, saber y del ser la memoria colectiva, es una apuesta decolonial. La memoria colectiva es una práctica de la pedagogía liberadora y de la decolonialidad. Este saber colectivizado es afianzamiento, es verificación lo que nos permite continuar y mantenernos en la lucha. Como sostiene Dolores Cacungo: “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja de cerro cubriremos el mundo” (Guerrero, y otros 2020, 206).

La memoria colectiva es una praxis político-pedagógica que se aferra a la posibilidad de transformación de sociedades asimétrica hacia sociedades de justicia, dignidad y libertad. Este proceso no solo por la resistencia a la opresión y la dominación sino también por la construcción de condiciones de vida para todos los oprimidos, excluidos y desharrapados del mundo. Estas praxis político-pedagógico no se limita solo

al campo educativo o escolarizado sino también a las luchas sociales, políticas, ontologías y epistémicas de liberación.

Las luchas de los movimientos sociales, mujeres, indios, negros, mulatos, campesinos obreros son escenarios pedagógicos de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es decir que son acciones dirigidas a cuestionar, confrontar a la razón occidental considerada como única con la finalidad de cambiar el orden del poder colonial aún presente. Estas acciones dirigidas a cambiar el orden colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la posición a la condición de dominación y opresión organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa (Walsh 2013).

Los procesos de de-colonialidad implica partir desde las condiciones de deshumanización de pueblos históricamente subalternizados esto posibilita reflexiones y enseñanzas sobre la situación y condición colonial; pero a la vez nos permite reflexionar el proyecto inacabado de la des-o de-colonización. En estas reflexiones, praxis y pedagogías, estrategias y metodologías se entretajan la resistencia y la oposición como insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Dicha insurgencia política, epistémica y existencia de los movimientos no es una apuesta solo a una lucha de clases, sino que se enmarca a una lucha por la descolonización del saber, sentir, pensar, existir de los pueblos y comunidades que a lo largo de la historia han sido colonizados y dominados. Este tipo de insurgencia ha impulsado el repensar/refundar los Estados,²³ que se ven reflejados en la Constitución del 2008 en el Ecuador y en Bolivia en la Constitución del 2010.

Las pedagogías como herramientas que dan presencia a la persistencia, insistencia y previvencia de lo colonial y a la vez lo que construye, representa y promueve. De este modo se abre una ventana a prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que instan como rebelar, resistir, medrar y vivir

²³ Hemos venido insistiendo que el pueblo desde el punto de vista político se mueve entre el Poder instituyente y el poder instituido. Teniendo en cuenta las condiciones históricas que permitieron la elaboración de la constitución del 2008, podríamos afirmar que la intención fue construir un nuevo marco de convivencia que permita superar el racismo, patriarcalismo y capitalismo. Para eso se plantea la necesidad de construir un Estado Plurinacional e Intercultural. Siempre quedara la duda si no seguimos reproduciendo las mismas lógicas de dominación en tanto y en cuanto, seguimos ratificando al Estado como poder burocrático condensador de las contradicciones sociales. Podríamos, entrar en una disputa sin fin, además dependiendo de la posición teórica y política que se asuma. Sin embargo, en el marco de nuestro trabajo dejamos abierta la discusión y el debate en torno al problema del Estado, y su posibilidad de generar otro horizonte societal, desde el planteamiento de plurinacionalidad e interculturalidad crítica.

pese a la colonialidad (Arroyo, s. f., 224). Es decir que hablamos de pedagogías que perturban al mito racista que inaugura la modernidad occidental. Pedagogías que trazan caminos para leer críticamente el mundo y posibilitan la reinención de la sociedad.

Freire relaciona lo pedagógico-político y viceversa. Eso implica que debemos aprender a leer críticamente el mundo. Lo planteado implica un quehacer político-pedagógico. Dicha acción política implica la organización de grupos y los sectores populares para intervenir en la reinención de la sociedad. En este marco debemos entender el acto educativo como acto político como una herramienta que permite la emancipación.

La educación, en tanto proceso de enseñanza aprendizaje y reproducción de la cultura, o más conocida como endoculturación no es exclusivamente una actividad de la educación formal e institucional controlada y regulada por el Estado y sus diversas instituciones; como lo venimos sosteniendo desde el inicio de nuestro trabajo esta abarca los diversos contextos socio-políticos, epistémicos y existenciales donde líderes y pueblos, juntos crean líneas de acción en la construcción de la liberación. Su proyecto es trazar líneas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento y la concientización, politización, liberación y transformación del opresor-oprimido para delinear posibles caminos de reflexión, acción y liberación. “Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde la reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha de la liberación” (Walsh 2013).

La pedagogía para Freire es una opción liberadora, que es entendida como:

- [...] la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo;
- [...] medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas;
- [...] debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina;
- [...] debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario;
- [...] debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores de la juventud;
- [...] debe además afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo;
- [...] debe capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo. (Torres 2013, 207)

Freire en su obra fundamental, la pedagogía del oprimido, destacó la necesidad y la responsabilidad de una lectura crítica del mundo, que como hemos dicho en otros espacios de nuestra investigación, implica también cuestionar nuestro propio ser, para evidenciar como hemos introyectado al dominador en nuestra subjetividad, y como esa forma de ser se expresa en nuestras prácticas conscientes e inconscientes de nuestra vida cotidiana. Lo cual, a su vez implica asumir una posición ética-epistémica y política diferente a la concepción hegemónica de la educación oficial o institucional. Esta ética trasciende la dimensión puramente moral u ontológica que se adecúa al sistema. Pues, toda sociedad por su propia condición implementa sistemas éticos que subyacen a sus concepciones educativas, políticas, económicas. La ética que se deriva de la propuesta de Freire es transontológica, es decir, propone una ética que hace posible la vida de los negados del sistema y por tanto plantea la necesidad de construir un mundo donde las diversas maneras de manifestarse la vida no sean negadas.

En su libro de vejez, la pedagogía de la esperanza, nos propone la rebeldía como praxis pedagógica que se vuelve una praxis política, que implica que los sectores olvidados, negados deben recrear, o reinventar la vida²⁴. Este paso que da Freire en la pedagogía de la esperanza se ve marcado por el pensamiento Frantz Fanon, intelectual dedicado y comprometido en la transformación del sujeto racializado-colonializado. Producto de las manifestaciones de racialización y colonización, dice “No soy esclavo de la Esclavitud que deshumanizo a mis ancestros”, una esclavitud construida sobre las espaldas, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y el progreso de europeos (Walsh 2013).

Freire y Fanon tienen diferentes puntos de partida, por un lado, Freire parte de lo pedagógico, Fanon desde el problema colonial, es decir que describe y narra la condición de colonialidad e impulsa la lucha anti y decolonial. La descolonización es creación de un mundo nuevo. La descolonización es una forma (des) aprendizaje, desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Walsh 2013, 43).

La descolonización solo es posible cuando es llevado por los colonizados y los colonizadores, es decir, cuando todos individualmente y colectivamente participan de manera activa al “despertar” de la conciencia propia de los pueblos enajenados,

²⁴ Adolfo Albán, compañero que acompaña los procesos de lucha afrocolombianos, denomina procesos de reexistencia. Afirmación de la diversidad de la vida desde los que históricamente hemos sido negado por la lógica sistémica.

explotados, alienados y dominados “condenados de la tierra”; y a la vez de los colonizadores de su complicidad en el sistema mundo-moderno-colonial. Esta accionalidad para Fanon se inscribe en la lucha en contra las estructuras establecidas en contra de su ser. El actuar apunta a la humanidad, es a ser, humano; por lo tanto, requiere el reconocimiento, desvelamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización (Walsh 2013, 46).

1.5. Politicidad de la educación liberadora en un contexto intercultural

La interculturalidad crítica siempre ha sido un campo de disputa por la identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. La educación como una institución política, social y cultural; espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes -y del poder histórico-hegemónico del Estado (Walsh 2007). Por ello es indispensable el planteamiento de la interculturalidad crítica como eje transversal en la educación de manera substancial. Sin embargo, la educación está atravesada por una serie de conflictos, contradicciones.

En América latina a partir de los años 80 se empieza a entender y a promover políticas educativas interculturales críticas, resultado de luchas de los pueblos indígenas, movimientos sociales, las ONG y o el Estado. De este modo se va generando y promoviendo políticas educativas en América Latina, se promueve espacios, como el campo político reivindicativo por estar concebido desde la lucha indígena, y como una forma de enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada (Walsh 2009, 5). Esta concepción teórica que ha sido trabajada por Quijano, Mignolo, Walsh, Dussel, entre otros/as, parte del reconocimiento de la existencia y pervivencia de la matriz colonial de poder, del saber y del ser y que genera exclusión, subalternación, epistemicidios de sistemas de vivir. Por ende, busca la inclusión de los “diferentes” bajo sus propios términos (Walsh 2007). Es decir, una reivindicación con y desde los pueblos para una inclusión.²⁵

Por otro lado, lo intercultural el Estado lo asumió como proceso de burocrático - al plantear la interculturalidad como programa educativo para indígenas; y, de este

²⁵ Esto nos muestra que el planteamiento de la interculturalidad crítica ha sido un largo camino de ir descubriéndose y trascendiendo ciertas propuestas reivindicativas, que lejos de constituirse en contra hegemónicas, fueron cooptadas por la lógica sistémica para volverles funcionales a su dinámica.

modo, se da el reconocimiento de lo intercultural; pero a la vez, el debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismo de regulación (Walsh 2007). Estas regulaciones van estar mediadas por las ONG (GTZ), iglesia (instituto lingüístico de verano) Banco Mundial, AID; UNICEF, entre otros; y muchos de ellos con intereses aliados, pública o privadamente, a los del Estado y con fines y objetivos ajenos al contexto de las comunidades y organizaciones indígenas. Estos programas han sido implementados en una sola direccionalidad (desde la indígena hacía lo nacional); y la interculturalidad debe ser entendida como relacionamiento desde lo indígena a lo nacional y desde lo nacional a lo indígena.

Producto de la lucha histórica de los pueblos, Nacionalidades, organizaciones sociales, en la década del 90 se empieza a plantear la necesidad de refundar el Estado Mono-cultural, racista, colonial. En esa línea aparece las propuestas de los Estados Plurinacionales y el reconocimiento de los Derechos Colectivos. Sin embargo; estas luchas no han estado excluidas de ambigüedades y contradicciones, pues, “incluir” a todos, significa abarcar a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado. Es decir, dentro de las mismas estructuras de poder vigente. De este modo apacigua a los excluidos haciéndoles creer que son parte del sistema; convirtiendo a la inclusión un modo estratégico clave del proyecto neoliberal.

Es decir que las reformas educativas de los Estados forman parte del multiculturalismo de corte neoliberal, de este modo, dichas reformas se adecuan a las exigencias de la modernización y el desarrollo; mientras que la propuesta de refundar o repensar los sistemas educativos, solo se añade y se acomoda al discurso de la diversidad e interculturalidad entendida como convivencia, tolerancia, respeto²⁶ y reconocimiento de la diferencia cultural-sin mayor cambio (Walsh 2007).

Este proceso de adecuación y acomodo se puede ver en varios ámbitos como en la producción de textos escolares en los que se incorporan imágenes de indígenas y negros; la formación de los docentes se reduce al tratamiento antropológico de la tradición folklórica; los currículos no reflejan el cambio, sino que acentúan y refuerzan los estereotipos de racialización, exclusión y dominación. Este tipo de interculturalidad sirve al mismo sistema, es funcional al sistema; y su preocupación es la “radicalización de los imaginarios étnicos”. Se trata de un reconocimiento de la diversidad cultural

²⁶ Es lo que dentro de nuestro trabajo hemos denominado interculturalidad funcional.

funcional con el mercado.²⁷ Este proyecto deja de lado el origen de la interculturalidad crítica como propuesta inicial de los indígenas y los movimientos sociales; y por el contrario, trata de afianzar una educación universal, única establecido dentro de la misma lógica de las estructuras del sistema.

Las propuestas constitucionales de Bolivia y Ecuador, se inscriben en un horizonte diferente, pues giran alrededor de la transformación, refundación del Estado y descolonización del sistema. Es decir que se pretende introducir la concepción y la práctica de la interculturalidad y plurinacionalidad como lo menciona el artículo 1 de la Constitución del 2008, aplicado al sistema educativo nacional. Además, se pretende alentar la descolonización del saber en el ámbito educativo y definir una política nacional que acabe con el problema estructural de la diferencia, desigualdad y la inequidad existe como el problema central que nos afecta a todos los pueblos latinoamericanos; y de este modo construir una sociedad más equitativa y justa. Este esfuerzo implica la transformación en el sistema educativo y la transformación estatal.²⁸ Es decir que en el sistema educativo se plantean políticas educativas como ejes transversales e interdependientes, una educación acorde al contexto de la realidad del educando.

Sin embargo, las reformas que se dieron en los años 90 fueron parte de la idea del muticulturalismo de corte neoliberal y el esfuerzo de interculturalizar desde sus orígenes tiene estrecha relación con los saberes y conocimientos que permite reconocer que la ciencia moderna y los conocimientos ancestrales son histórica y culturalmente situados. En ese contexto, identifica los conocimientos ancestrales y los conocimientos científicos-tecnológicos como relevantes para la construcción y la realización del buen vivir, del *sumak kawsay*.²⁹ Es decir que la Constitución ecuatoriana del 2008 extiende

²⁷ Se trata de lo que Antonio Negri califica de Racismo posmoderno. El sistema social reconoce la diversidad tras procesos de lucha de los sectores sociales. Los incluye en la dinámica sistémica y luego administra la diferencia dentro del mercado. Establece un proceso de jerarquización cultural. Donde hay una cultura superior, la moderna tecnocientífica, y las otras culturas que se supone que existen, pero en el pasado, y son objetos de museo o de folclor.

²⁸ Transformación que en sus orígenes históricos nace de los proyectos políticos de los pueblos y nacionalidades, de las organizaciones sociales y populares. Pero en el proceso de implementación de políticas públicas que efectivice estos proyectos, fue instrumentalizado por el aparato de Estado y convertido en un dispositivo de poder legitimador del orden establecido. Muchos actores sociales, sostuvieron que se trataba de un espacio en disputa, pero finalmente terminó discursiva y políticamente al servicio del proyecto modernizador-desarrollista.

²⁹ El conocimiento científico procede de una matriz histórico cultural: moderno “occidental”. Es un conocimiento representacional. De igual manera el conocimiento ancestral viene de una matriz histórico-cultural. Es ritual, simbólico, celebrativo, festivo. De lo que se trata no es de un mero reconocimiento, desde el conocimiento hegemónico, si no de generar un diálogo fecundo, reconociendo

la interculturalidad al campo epistémico porque los saberes ancestrales están estrechamente relacionados con la vida misma de los pueblos y comunidades como proyecto político ético y epistémico y no como bienestar individual sino con el buen vivir de los pueblos.

Ejemplos como el de Bolivia y su Constitución del 2009, que plantea el carácter intercultural, Plurinacional, intra-cultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.³⁰

Estos procesos que se dan en algunos países de América latina, a pesar de sus contradicciones y problemas que se generan en sí mismo, cabe destacar que tienen diferencias marcadas a los anteriores procesos de reformas en las políticas educativas vigentes en la región, estos procesos nos ofrecen la posibilidad de una interculturalidad crítica con el afán de-colonial.

1.3. Paulo Freire: decolonialidad y educación liberadora

De lo expuesto anteriormente podemos decir que la interculturalidad crítica cuestiona de estas estructuras y prácticas de dominación. En cambio, la interculturalidad funcional Mientras que la interculturalidad funcional reconoce e incluye la diversidad cultural dentro de las mismas estructuras que produce y reproduce la desigualdad. La interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia ha sido construida en función de ello; pues es una interculturalidad que responde y parte de los intereses, las necesidades y las prácticas de los que históricamente han sido negados en sus posibilidades de producir, reproducir y desarrollar la vida (Walsh 2013).

Esta construcción “desde abajo” se evidencia de manera particular en el contexto ecuatoriano, donde la interculturalidad crítica es concepto, apuesta y proyecto acuñado y significado por el movimiento indígena y principio ideológico de su proyecto político (Walsh 2007). Este proyecto plantea la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes; pues marca la diferencia con las estructuras hegemónicas, dominantes establecidas en el proyecto de la racionalidad occidental. En el contexto ecuatoriano la propuesta es crear alianzas con otros actores de la sociedad, que resisten, enfrentan y luchan por la transformación social y la creación de condiciones

sus diferencias, sus particularidades. Hay que ampliar mucho en el alcance de esta propuesta por el momento dejamos solo situado el problema.

³⁰ Cf. Constitución del Ecuador 2008, art 78, 2, art. 78, 3 y art. 80.

de poder saber y ser. Este es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia- de vivir “con –y de sociedad (Walsh 2007).

Desde esta estructural-colonial-racial caminar hacia la transformación de la realidad y la construcción condiciones del saber, el ser, el pensar de la vida misma. La interculturalidad critica irrumpe en las prácticas de exclusión y negación del “otro”. Es decir, el proyecto de la interculturalidad critica es necesariamente de-colonial que se enfrenta a la matriz colonial de poder, que establece jerarquías racializadas.

El cuerpo y el alma de América, el cuerpo y el alma de sus pueblos originarios, así como el cuerpo y el alma de los hombres y las mujeres que nacieron en el suelo americano, hijos e hijas de no importa qué combinaciones étnicas, el cuerpo y el alma de mujeres y hombres que dicen no a la dominación de un Estado sobre otro, de un sexo sobre el otro, de una clase social sobre la otra, el cuerpo y el alma de los progresistas y de las progresistas (P. Freire 2012, 92). Así se construye la supuesta superioridad “natural”, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo civilizado, irracional-razional, mágico/ mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y supone el eurocentrismo como perspectiva hegemónica (Walsh 2007, 13).

Este mito racista que inaugura la modernidad se centra en el monólogo de la razón occidental consigo mismo, y no permite el diálogo con los otros mundos. De modo que anula la visión cosmológica de la naturaleza misma del ser, que es la fuerza –vital-mágico-espiritual del ser; pero a la vez, se da una constante y continua represión continua de las lenguas originarias y casi la aniquilación, imposición absoluta del castellano no solo fue la adquisición del castellano sino la dominación de la palabra del poderoso se impone como única y valida. Y se niega la palabra a los pueblos originarios; ya que, desde la concepción hegemónica-eurocéntrica, los saberes de los pueblos se convierten en un lastre, y representa para los dominantes, el anacronismo que no permite el progreso. Por lo tanto, se debe anular las culturas y saberes de los pueblos socavando las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida.

Esta matriz de colonialidad evidencia que la diferencia, construida desde la colonia e impuesta hasta nuestros días no es solo una imposición cultural y tampoco solo de clase, sino más bien que afirma en sí mismo el lugar céntrico de la raza, racismo y racialización (Freire 2002, 88) como elementos constitutivos y fundamentales de las relaciones de dominación, opresión y exclusión de los dominantes y del capitalismo

mismo. La colonialidad está asentada en el proyecto modernidad-occidental-eurocéntrico, y la articulación y crecimiento del capitalismo global.

Por otro lado esta, la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza desarrollada desde la mirada colonial que califica a las cosmovisiones de los pueblos y culturas de Abya-Ayala como “primitivas” “no-modernas” y “paganas” porque se conecta con los mundos arriba, y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos (Walsh 2007, 14); así quebrantan las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios de vida, y mutilan la continuidad civilizatoria que no se sustenta en la concepción occidental.

De lo anterior expuesto podemos afirmar que la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas (Walsh 2007). Es decir, entender la interculturalidad crítica como un proceso y un proyecto que surge desde la gente, hacia la construcción de “otros mundos posibles” del poder, saber, ser y vivir es entender la dimensión misma del proyecto como algo que va más allá de las estructuras existentes o la creación de simples programas “especiales” pretende enfrentar y transformar las lógicas del poder institucional e instituyente que poseionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden racial-moderno-occidental y colonial.

Entender la interculturalidad desde la desestructuración significa orientar el proceso y el proyecto de-colonial para romper cadenas que aun en nuestras mentes, es desaprender lo que mal hemos aprendido, es decir volver aprender y desestructurar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias críticas para hacer una lectura del mundo porque el pasado no se cambia, se comprende, se acepta o se rechaza (Freire 2012), es (re) aprender y actuar en el presente o como dice Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos - individualmente y colectivamente-participan en su derrumbe (Pizarro 2018).

Por lo tanto, la misión del maestro, el activista, el intelectual revolucionario tiene como responsabilidad ayudar y participar en el “despertar” de la educación política y el despertar de las mentes de las masas, que permite una praxis auténtica. Praxis entendida como una reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Es decir que se re construyen los cuerpos y las almas que fueron mutiladas a lo largo de la historia

de América y muchos pueblos conquistados, invadidos por la cultura hegemónica (Freire 2012).

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser comprendida y también, como dimensión pedagógica, que cuestiona a todas las formas de exclusión, subalternación e inferiorización, racialización y sus patrones de poder establecidos como lógica de dominación. Es decir, que la interculturalidad crítica visibiliza otras formas de ser, de vivir y saber y busca el desarrollo de nuevas comprensiones y condiciones para un diálogo distinto en el marco de la legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto por/con los “otros” (otro mundo es posible). Es posible otra forma de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, amar, soñar y vivir sin fronteras y llegar a ser ciudadanos del mundo.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad son procesos, proyectos y luchas –políticas, sociales, epistémicas y éticas, que hacen sacudir, remover, rearmar y construir nuevas prácticas para lo que llamamos la pedagogía decolonial. Este proceso de-colonial se inicia en los años 60, con Paulo Freire y retomado por algunos educadores y activistas sociales hasta los años 90, cuando empieza su declive y coincide con el auge neoliberal; y casi desaparece el proyecto de la izquierda y crece el conservadurismo en las universidades –incluyendo las ciencias sociales y humanas- como una institución de educación total (Walsh 2007).

En este contexto, parece esencial optar por una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora” (Walsh 2007). Una pedagogía con, no para, los oprimidos, una pedagogía en la lucha incesante a recuperar su humanidad y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación. Es decir, una pedagogía que posibilite el pensar críticamente, aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo (Walsh 2007). Freire nos plantea que la ética es consustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje; proceso atravesado por la lucha de clases y las condiciones de excluidos, olvidados y pauperizados por los dominantes. Esta pedagogía incluye reflexiones en la estructura del poder económico, pero también desde la racialización y colonización. Y en sus últimos libros como la Pedagogía de la esperanza es donde repiensa a la pedagogía del oprimido y sus límites en ver y comprender la complejidad de la opresión y la liberación (Freire 2002, 89). En la pedagogía de la esperanza habla más de la rebeldía donde toma el ejemplo de los quilombos (palenques) signo de rebeldía y reinención de la vida, que desde la situación de marginados y la “obediencia” necesaria se aventuraron en la búsqueda incesante de la libertad para transformar sus realidades. En este texto, pero

también en la pedagogía de la indignación, es aquí donde pasa de hablar de sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujeres oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización y a la relación opresores-oprimidos, colonizador-colonizado, colonialismo-(no) existencia (Walsh 2013, 40). Y como se relaciona con el proyecto neoliberal y el color (blaqueado) de la ideología; y la auto-criticidad de la situación de exclusión, marginación y la posibilidad de repensarse y repensar el mundo como una práctica y proceso continuo de reflexión, acción reflexión como una “pedagogía perpetua”.

Para Fanon, el punto neural del proceso es la humanización para la descolonización, descolonizarse y, por ende, liberarse. Y para ello hay que despojarse de la imagen del opresor y no basta con recuperar los medios de producción, es necesario para crear algo nuevo, distinto al viejo mundo (mundo eurocéntrico) cargado de relaciones jerárquicas opresivas por un nuevo mundo tejido de relaciones no jerárquicas ni opresivas. Es decir, la descolonización es la creación de mujeres y hombres nuevos.

1.4. Interculturalidad crítica y metodología

Los momentos políticos producen movimientos teóricos. Pero la práctica teórica no es coyuntural; es una práctica que empieza a tomar forma en las luchas por el cambio y la transformación de las estructuras del poder dominante, que surgen desde abajo y desde un contexto de la realidad de los oprimidos; y se moviliza hacia un análisis, comprensión, como a impulsar procesos necesarios de lucha, aprendizaje e intervención para la transformación de los pueblos.

Los contextos políticos son cada vez más complejos, enredados, opacos. Algunos hablan de crisis del capitalismo como crisis civilizatoria (Lander 2020), otros de crisis de la colonialidad del poder (Quijano 2014), algunos gobiernos autodenominados “progresistas” plantean, o propusieron cambios desde arriba, que, aunque en su discurso dicen apartarse del neoliberalismo, encaminan o se encaminaron hacia políticas neoextractivistas. A la vez existe un resurgimiento de los gobiernos y políticas neoliberales expresadas en políticas de ajuste estructural, mega minería, flexibilización

laboral, recrudescimientos de políticas de privatización, prácticas de criminalización de la protesta social, represión, racismo, etc.³¹

Para los compañeros del Movimiento Zapatista, esto implica “el derrumbe” del mundo que se presenta como el único mundo y la afirmación de diversos mundos. Es decir, se trata de una propuesta político-ontológica que reconoce la existencia de diversidad de mundos. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos el horizonte actual y de larga duración como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (Walsh 2014, 6).

Estos momentos complejos y de larga duración, que se movilizan hacia la teorización y reflexión, no necesariamente son movimientos lineales, sino que recorren caminos sinuosos, contradictorios, ambiguos por su propia condición histórica, que no tiene un camino definido de antemano. Como dice Raimón Panikkar es un caminar de mutuas y múltiples fecundaciones, sin horizontes previamente consensuados y acordados o predeterminados. Por ello el camino de la utopía de la interculturalidad implica la construcción de procesos de transformación hacia unos nuevos mundos

Nos referimos a los procesos que los movimientos de larga duración sugieren, señalan prácticas teoréticas y pedagógicas de acción que enlacen entre lo pedagógico y lo decolonial educativa como eje político-epistémico para la construcción de caminos auténticos que evoquen la ética como principio de vida.

Son procesos que se vienen forjando desde la conquista, como prácticas de resistencia primero, y luego como como propuestas “otras” civilizatorias que se materializan en las estrategias, prácticas, metodologías, pedagogías de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción de los pueblos y nacionalidades originarios primero, y luego de africanos y africanas secuestradas, emplearon y emplean para resistir, trasgredir, subvertir la dominación, para seguir siendo, haciendo, pensando, viviendo decolonialmente, a pesar del poder colonial (Walsh 2014, 9). Los movimientos de larga duración son propuesta de resistencia, que viene emergiendo desde la conquista

³¹ Los discursos y prácticas generadas desde el poder del Estado, desde el gobierno y sus diversos aparatos en el levantamiento de junio de 2022 en Ecuador evidencian con profunda fuerza lo que hacemos referencia en nuestro trabajo.

para no ser renombrados bajo las categorías del conquistador; para seguir siendo el “otro” que piensa, siente y vive a pesar del poder colonial que se impone.

A partir de este horizonte histórico de larga duración, lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas de acción fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas (Ricouer 2013).

La memoria colectiva que los pueblos indígenas y afrodescendientes lleva los recuerdos de los ancestros sabios, sabias, hombres y mujeres, con sus enseñanzas, acciones, reflexiones y palabras dieron un horizonte a una existencia digna y relacional de los seres vivos, con el mundo y la Madre Tierra. La memoria colectiva es una apuesta a la decolonialidad. Es decir que es el medio para salir de las tinieblas y vivir en la luz y la libertad. Es un espacio en otros donde se cruza lo pedagógico y lo decolonial. “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. “Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar” (García y Walsh 2017).

La memoria colectiva es un acto de afianzar, verificar y continuar: Es un acto donde las palabras tiene eco, fuerza y anuncia, denuncia como expreso la lideresa kichwa Dolores Cacuango, “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo”. Ella manifestaba, “Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil respondiendo, mil muriendo, mil renaciendo” (Rodas 2007, 91).

Las palabras antes citadas de las bases zapatistas, el “resurgimiento” de “nuestro mundo”, parece que cobra más vigencia en el contexto de la actual situación mundial y nacional. La afirmación “su mundo derrumbándose” apunta al colapso del orden global y civilizatorio de “occidente”. Y el mundo “nuestro resurgiendo” como prácticas insurgentes hacia un otro vivir, tal vez el “Sumak Kausay” (Cortez 2010). El bien colectivo de los pueblos indígenas y afrodescendientes se piensa, se construye a partir de la autonomía, incluso desafiando a los malos gobernantes de turno y la matriz de poder colonial de la modernidad occidental. Sin duda alguna estos dos términos “derrumbar y resurgir” denuncian, la matriz de poder monocultural que se inaugura con la llegada de los conquistadores y la pugna de poder que se establece entre dos proyectos

de mundo-vida, pero a la vez, anuncia el resurgir digno de los pueblos originarios, que desafía la razón monocultural, única de la modernidad colonial aún presente.

En este apartado buscamos recoger las prácticas que se han venido desarrollando entorno a otras posibilidades y condiciones de comprensión de la realidad, que a su vez implica el desarrollo y construcción de otras formas de hacer pedagogía (s)

que cuestionan y desafían a la razón monocultural y abre caminos y condiciones hacia “[p]edagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo”. Pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh 2014, 13). Esto hace posible la interculturalidad crítica como proyecto, como utopía en construcción.

En las pedagogías que cuestionan y desafían lo pedagógico no está pensado como herramienta o instrumento para enseñar y transmitir el saber tampoco se limita al educativo o a los espacios escolarizados, más bien son parte de la vida misma. Como señala Paulo Freire la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (Walsh 2014, 14).

Las luchas sociales que están dirigidas a cambiar el orden establecido son espacios de aprendizaje, desaprendizaje de lo que mal hemos aprendido es reaprender, acción y reflexión desde el contexto para identificar el problema central. Es sólo que se basa en la disconformidad con las condiciones establecidas de opresión, exclusión y explotación; y la organización y las luchas sociales posibilitan el propósito fundamental que es derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.

Este tipo de pedagogías son contrahegemónicas como afirma la caribeña Jacqui Alexander citada por Walsh:

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (Walsh 2013, 7)

Estas propuestas pedagógicas se encuentran con lo que en la primera parte de nuestro trabajo hemos llamado educación liberadora, educación crítica trabajada por Fals Borda y principalmente por Paulo Freire y retomados por muchos educadores populares en sus procesos de acompañamiento a las organizaciones sociales. Sin embargo, estos procesos metodológicos y pedagógicos entran en un declive ante el auge del modelo Neoliberal a nivel de la Región.

Con la caída del muro de Berlín y la caída de la Unión Soviética la utopía de una acción liberadora se desvanece al igual que los movimientos/red de la pedagogía crítica y de la educación popular, este fue proceso de disipación de la utopía revolucionaria. A la luz de estos acontecimientos históricos se generó una ola ideológica global con repercusiones regionales y locales que sostenían que habíamos llegado al fin de la historia, fin de las ideologías, fin del meta relatos, fin de la esperanza, fin de la política, etc. Pero a la vez que se dan estos hechos históricos de alcance global, en esta misma década de los 1990, surge con fuerza los movimientos indígenas que se van constituyendo como Sujetos políticos, pasando de la mera resistencia a la construcción de propuestas sociales “alternativas”. Como ejemplo podemos mencionar el levantamiento indígena del Inti-Raymi³² en 1990 en el Ecuador. Cuya principal “consigna” fue “nada para los indios todo para todos”. En ese levantamiento se plantea por primera vez la necesidad de pasar de un Estado mono cultural, racista a un Estado Plurinacional, que luego en el 2008 se consolida como Estado Plurinacional e Intercultural luego de un largo y doloroso proceso de movilización y lucha social que ya no es solo “étnico” sino que aglutina a distintos actores y organizaciones sociales del Ecuador. De igual forma en esa misma década se da la irrupción del Movimiento Zapatista en México, 1994. Quienes en medio de la “crisis” de la utopía, y en medio de la afirmación “triumfante” del capitalismo global de un solo mundo, un solo pensamiento era posibles; sostienen la necesidad de construir “un mundo donde quepan todos los mundos”.

La existencia de los movimientos sociales, indígenas, mujeres, afrodescendientes y la insurgencia política, epistémica y existencial, cambiaría el rumbo y proyecto (s) en

³² Esta misma afirmación la volvieron a plantear en el levantamiento de junio de 2022. Leónidas Iza, presidente de la CONAIE, sostuvo que este levantamiento es desde los sectores empobrecidos y negados de la sociedad ecuatoriana. Que no es una propuesta etnicista, o exclusiva del movimiento indígena. Por eso, cuando el gobierno intentó persuadir a que se desista de las acciones de lucha duplicando el presupuesto para la Educación Intercultural Bilingüe la respuesta fue que solo regresarán cuando se dé respuesta a los 10 puntos de la “plataforma” de lucha.

América Latina; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases,³³ Esta lucha es una lucha por la descolonización (Walsh 2013, 30). Esta insurgencia permite el repensar/refundar el Estado, y la necesidad de construir un mundo en la diversidad y sobre todo en armonía con la naturaleza como una alternativa ante el derrumbe de los paradigmas de la civilización monocultural colonial.

Estos procesos insurgentes van tomando forma en todo el continente provocando nuevas reflexiones, nuevas pedagogías y nuevas relecturas entorno a la problemática de la historia de América Latina en el proceso de (des)humanización y (des)colonización. En este contexto de complejidad y a la vez de oscuridad social, político-cultural se vuelve urgente retomar la(s) pedagogía (s) en su dimensión de praxis, que sean capaces de generar posturas críticas³⁴ interculturales que pongan en cuestionamiento la colonialidad del ser, pensar y del poder. Son propuestas pedagógicas contra-hegemónicas, que como venimos insistiendo cuestionan la matriz colonial que sirve de fundamento a la modernidad. Estas propuestas pedagógicas están orientadas a cuestionar lo establecido, y que negó sistemáticamente las otras cosmo-existencias. Pedagogías que evocan una lectura crítica del mundo y la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló (Fanon, 1961). Las pedagogías pensadas desde la re-lectura y la reinención de la sociedad son realidades, que implican reconstruir y reinventar subjetividades otras al interior de los pueblos, nacionalidades, organizaciones sociales y pueblo en general. Frente a la negación de la humanidad de los pueblos se establece nuevas expresiones de resistencia, insurgencia y rebeldía que provoquen grietas y derrumbes con las pedagogías establecidas en la estructura de poder.

³³ Eso no significa que la lucha de clases haya sido superada o que pueda ser negada. Estos nuevos horizontes de lucha “trascienden” esta condición, en el sentido que incorpora otras dimensiones que anteriormente no fueron visibilizadas, y que están inter-relacionadas, interconectadas y no pueden ser pensadas ni superadas de manera aislada o fragmentada. Por el enfoque de nuestro trabajo no entramos en mayores detalles históricos ni de análisis conceptuales de estos procesos. Nos interesan en la medida que articulan concepciones metodológicas/pedagógicas que surgen de la memoria histórica de estos pueblos y que se incorporan a las anteriores propuestas que se generaron dentro de la llamada educación liberadora. Sin embargo, hay que dejar claro, que en determinados momentos el movimiento indígena, principalmente la denominada dirigencia “histórica” ha asumido posiciones culturalistas, que intentan desconocer o negar la lucha de clases, afirmando que sus propuestas están centradas en la cosmo-existencia andina y que supuestamente esta estaría más allá de las tesis del marxismo que plantea la lucha de clases como una “dimensión” fundante en la comprensión de las contradicciones sociales.

³⁴ Hay que situarse desde las víctimas sistémicas (Dussel 2001, 126), las que no pueden vivir, para tener un punto arquimédico “exterior” al sistema dominante, y poder así ejercer una crítica ética, que con la comunidad de las víctimas cree nueva consensualidad, y establezca una lucha por el reconocimiento que vaya más allá del “sistema vigente”: praxis de liberación de las víctimas, acciones que son, exactamente, el momento en que la mera “reproducción de la vida “ entra en proceso de “ despliegue y “desarrollo” liberador.

Teniendo como marco de referencia lo anteriormente planteado, dentro de este apartado de nuestro trabajo de tesis, conviene preguntarnos qué implica y qué significa pensar lo intercultural pedagógicamente y lo pedagógico-metodológico, intercultural y decolonialmente y cómo, y con qué propósitos y perspectivas, se va trazando su caminar.

La relación de lo pedagógico y lo decolonial- “intercultural” como parte de nuestra preocupación, a nuestro modo de ver inicia con la invasión colonial-imperial, que inaugura el mundo moderno y nos despoja de lo sagrado en relación a lo humano, pero también en relación a la naturaleza convirtiéndonos en cosa, esta colonialidad se mete en la propia estructura de la subjetividad de los seres humanos hasta colonizar sus propios horizontes y expectativas volviéndoles funcionales al sistema. Este proceso ve al hombre y la naturaleza como cosas a su disposición. Con la modernidad se inaugura los metarrelatos del progreso indefinido, mismo que inicia con el establecimiento de los virreinos hispánicos en los territorios de los pueblos de Abya-Ayala. En los manuscritos del *Huaro chirín* (Suárez 2021) y del *Popul Vuh* (Recinos 2012), de Perú y Guatemala respectivamente, se evidencia estrategias que subvierten la lógica colonial a la vez que sitúan Kosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza partiendo de otras cosmo-existencias (Guerrero 2018).

En el mismo período, ocurre algo similar en el Tawantinsuyu, donde el quechua Felipe Guamán Poma de Ayala escribe la *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. En contraposición con lo escrito “sobre” los indígenas y desde la cosmología y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmología andina. Desde la mirada de un historiador, indio ladinizado que revela las estrategias de los sujetos coloniales en proceso de descolonización.³⁵

Desde lo pedagógico y decolonial la lectura de la imagen del mundo depende desde donde está situado el lector; pues abre un abanico de posibilidades y a la vez, una lectura desde el interior del mundo andino para nuestro caso; y también la posibilidad de comprender la diferencia colonial. Estas lecturas difíciles de reconocer entender desde los colonizadores, élite criolla y los sujetos encarnados en las estructuras de po. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad, o desde la total autonomía, sino también y a

³⁵ Sobre este campo existen muchos análisis que muestran el carácter “contra hegemónico” de la propuesta de Guamán Poma de Ayala. Aquí solo lo enunciamos.

la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad (Walsh 2013, 13). Podríamos revisar otras experiencias históricas que vienen de los mismos pueblos y nacionalidades, o de los pueblos negros esclavizados y sus luchas por la liberación. Sin embargo, por la característica del nos remitimos a presentar estos ejemplos que nos ayuden a tener una mirada general de la relación de lo metodológico/pedagógico y la decolonialidad e interculturalidad.

Conclusiones

Finalizada la investigación sobre el concepto de Educación liberadora en Paulo Freire, se ha recurrido a la recolección y análisis de la información de obras del autor y autores relacionados con el tema, en concordancia con los objetivos planteados. Por un lado, categorizamos la educación bancaria en el contexto socio-político en que se desenvuelve y mostramos como funciona a como aparato ideológico de Estado, reproduciendo las relaciones sociales económicas, políticas, ideológicas de explotación, dominación y subyugación; y analizamos la educación liberadora en sus expresiones epistémicas y pedagógicas para establecer sus aportes en la construcción sujetos comprometidos con la vida. Se presenta unas conclusiones que nos permita mirar los hallazgos, límites y retos que plantea la investigación.

Toda sociedad y cultura para existir, debe producir y reproducir sus prácticas, sus relaciones, sus concepciones, sus mitos, su cosmovisión. La sociedad moderna liberal, para reproducirse y legitimar su proyecto político, económico y de subjetivación ha utilizado la educación formal como parte de la endoculturación. A esta educación reproductora del orden social la denominaremos, educación bancaria. Esta educación que se caracteriza por ser narrativa, discursiva, disertadora, apegada a la narración de los contenidos, ajena a la realidad de los pueblos; que se vuelve inerte, sin valor; que no posibilita transformar la realidad.

La educación bancaria nos conduce a la memorización mecanizada de los contenidos narrados y les convierte a los educandos en vasijas vacías que hay que llenarlos con los depósitos de los educadores. Y el educando en un simple sujeto que recibe comunicados a los que se tienen que adaptar. En esta medida la educación bancaria anula todo vestigio de creatividad en los educandos para volverse sujetos de adaptación ante el sistema para que no cuestione ni critique frente a las realidades de injusticia.

En la lógica de la educación bancaria no hay producción de conocimientos sino una transferencia de la información; y se considera a los educadores como sabios y los educandos los que no saben, los “ignorantes”, estos no están aptos para pensar o para comprender el mundo, solo pueden desarrollar destrezas, hacer cosas, operar las tecnologías que nos han sido transferidas, con el fin de adaptar a los objetos (cosas) al servicio de los intereses de los dominadores. Para Freire en sus dos obras “Educación

como practica de libertad” 1967 y “la Pedagogía del oprimido” 1969, obra dedicada a los desaharrapados del mundo, y a quienes, descubriéndose con ellos, con ellos sufren y con ellos luchan (Calvache, s. f., 2). Esto hace referencia al conocimiento como una construcción social y no como el resultado de un mero resultado de un currículo establecido desde la lógica mono-cultural, eurocéntrica anti dialogal.

Frente a la educación bancaria Paulo Freire plantea educación liberadora la misma que debe superar la dicotomía entre el educador y el educando en sujetos intercomunicados, que juntos aprehenden y juntos construyen el conocimiento que posibilita otros mundos posibles. Una educación donde el educador es al mismo tiempo educando, y el educando es al mismo tiempo educador y el papel del educador problematizador consiste en buscar de manera conjunta las condiciones para pasar el conocimiento a nivel de la doxa; que se da en el logos. A tal punto que el educando de ser un sujeto receptor se transforma en un sujeto que investiga críticamente la realidad en diálogo con el educador.

Este tipo de educación genera un constante acto desvelamiento, busca la lectura crítica del mundo y se problematizan los educandos como sujetos en el mundo y con el mundo. Es decir que se va percibiendo como parte y el cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están. Se parte del carácter histórico y de la historicidad de los hombres y mujeres como seres inacabados y la incesante necesidad de la búsqueda del cambio y la transformación, en movimiento de búsqueda dirigida hacia humanización de hombres y mujeres.

La educación liberadora promueve el diálogo como acto cognoscente y se encuentra en contradicción con las tesis de la educación bancaria que es monóloga. La propuesta de Freire se centra en el diálogo como elemento ontológicamente constitutivo del ser humano y del acto pedagógico-educativo. Sin diálogo no puede existir una educación que permita la liberación de los pueblos, pero para que el diálogo sea una realidad debe existir necesariamente la “erótica”, entendida esta como motor de la acción humana. Este diálogo no se puede dar en una relación de dominación.

Finalmente, nuestra investigación intenta visualizar la interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógica que pone en constante y continuo cuestionamiento a todas las formas de subalternación e inferiorización, racialización y sus patrones de poder.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad son procesos, proyectos diversos y complejos que articulan luchas –políticas, sociales, epistémicas y éticas–, que hacen

sacudir, remover, rearmar y construir nuevas prácticas para lo que llamamos la pedagogía decolonial.

El trabajo presentado es una primera aproximación al debate sobre el papel de la educación en la endoculturación. Toda cultura necesita desarrollar procesos de “educación” que posibilite su producción y reproducción. Sin embargo, en condiciones históricas concretas como la modernidad, la educación puede convertirse en un aparato Ideológico de Estado que coadyuve a reproducir las relaciones sociales de explotación, dominación y subyugación. Un trabajo más profundo y detallado puede ayudarnos a profundizar en este campo y dar luces para salir de este dilema que se juega en la pregunta ¿Qué rol debe jugar la educación en un contexto de crisis civilizatoria que pone en grave riesgo la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales de la vida? Para intentar responder a esta pregunta tan compleja y actual se requiere de mayor tiempo de investigación que podría ser implementada en una tesis doctoral.

Como manifestamos desde el inicio de nuestra investigación, el trabajo que hemos presentado es una reflexión teórico-conceptual sobre la educación autoritaria y la educación liberadora. Nuestro propósito no es hacer análisis de caso sobre ninguna de las formas de educación aquí explicitadas. Eso no significa que en posteriores investigaciones no se pueda establecer este tipo de trabajo. Para ello requeriremos desde el inicio establecer objetivos enfocados a ese propósito y proponer metodologías y técnicas que permitan alcanzar esos requerimientos.

Lista de referencias

- Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- Bourdieu, Pierre Passeron, Jean Claude. *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, 1977
- Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre 2008.
- Collazos, Wilmar. *La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder*, Revista Latinoamérica de Bioética. 2009.
- Cortéz, David. *Genealogía del 'buen vivir' en la nueva constitución ecuatoriana*. 2010.
- Freire. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno / Tierra Nueva, 2000.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. 2.^a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010.
- . *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paul: Paz e Terra, 1996.
- . *Pedagogía de la esperanza*. 5.^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- . *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- . *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- Garcés, Fernando, y Rubén Bravo. *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas*. Quito: Abya Yala / Universidad Politécnica Salesiana, 2019.
- García, Juan, y Catherine Walsh. *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala, 2017.
- Guerrero, E., y otros. *Patrimonio inmaterial en el Ecuador: Una Construcción Colectiva*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2020.
- Guerrero, Patricio. *La chakana del corazonar: Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito: Abya Yala, 2018.
- . *La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. *Antropología y cultura*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2002.
- Hardt, Michael, y Antonio Negri. *Imperio & Imperialismo*. Madrid: Paidós, 2004.
- Harris, Marvin. *Antropología cultural*. Madrid: Alianza , 2001.

- Lander, Edgardo. *Crisis civilizatoria: Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Quito: FLACSO, 2020.
- Panikkar, Raimon. Herder, s.f.
- Paredes, Edison. *La educación autoritaria y la educación liberadora en la "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire*. Quito: UASB, 2006.
- Pizarro, Margarita. "Pensar a Frantz Fanon para una nueva pedagogía desde la negritud, el humanismo y la praxis de liberación." *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 10, 2018: 188-196.
- Quijano, Anibal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- Recinos, Adrian. *Popol Vuh : Las antiguas historias del Quiché*. Fondo de Cultura Económica (FCE), 2012.
- Ricoeur, Paul. "La subjetividad como acción y hermenéutica". *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / ISSN 0120-8462 / Vol. 34 / No. 109*, 2013: 71-88.
- Rodas, Raquel. *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos de los indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas, 2007.
- Suárez, M. "Traducción y equivalencia. José María Arguedas (1966) y Gerald Taylor (1987) frente al Manuscrito de Huarochiri". *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales*, n.º 50 (2021): 116-35.
- Tedesco, Juan. "Los pilares de la educación del futuro". En *Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill / UOC, 2003.
- Torres, Fernando. *Educación popular: crear y crear la liberación. Lectura de un proceso*. 2013.
- Tubino, Fidel. *La interculturalidad crítica como proyecto éticopolítico*. 2005. <http://www.oalagustinos.org/educoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>.
- Verdeja, María. "Concepto de educación en paulo freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural". *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales* n.º 42 (2019): 7-7.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial". En *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, compilado por W. Villa y A. Grueso. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor, 2008.

- Walsh, Catherine. "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista educación y pedagogía* n.º 48 (2007): 25-35.
- . *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2004.
https://www.google.com/search?q=concepto+de+interculturalidad+segun+catherine+walsh&rlz=1C1CHBD_esEC927EC927&oq=&aqs=chrome.6.69i59i450l8.948550939j0j15&sourceid=chrome&ie=.
- . *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2009.
- . *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.
- . *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.