

Lo pedagógico desde el Sur: apuntes para leer lo existente y lo emergente

The pedagogical from the South: notes to read the existing and emerging

Por: Paola Rubinsztain¹

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 19 de 2017. **Aceptado:** junio 23 de 2017

Resumen

¿Qué implica profundizar en una mirada pedagógica crítica desde el Sur? ¿qué esfuerzos de pensamiento involucra?, ¿qué obstáculos epistemológicos inhiben aquella perspectiva?, entendemos que la construcción de una mirada pedagógica implica reconocer "lo pedagógico" como campo de perspectivas y prospectivas en disputa, donde uno de los desafíos que se presenta, consiste en identificar las huellas y discursos de "pedagogías domesticadoras" que persisten y se promueven en el contexto actual y los escenarios que se abren dando lugar a "pedagogías problematizadoras", esto, recuperando la terminología freireana.

¹ Socióloga (UBA), integrante del Grupo de Estudios en Mov. Sociales y Ed. Popular (GEMSEP). Docente en Institutos de Formación Docente (CABA). Contacto:

rubinsztainpaola@gmail.com

Palabras clave. Pedagogía domesticadora; Paulo Freire; pedagogía problematizadora; contexto latinoamericano.

Abstract

What does it mean to deepen a critical pedagogical view from the South? What epistemological obstacles are involved, what epistemological obstacles inhibit that perspective? We understand that the construction of a pedagogical perspective implies recognizing "pedagogical" as a field of perspectives and prospects in dispute, where one of the challenges presented is In identifying the traces and discourses of "domesticating pedagogies" that persist and are promoted in the current context and the scenarios that open giving rise to " pedagogies problematizing", this, recovering Freirean terminology.

Key Words. Taming pedagogy; Paulo Freire; Problematizing pedagogy; Latin American context.

*Nos íbamos reuniendo en el aeropuerto de Maiquetía.
¿De dónde sos vos? ¿de dónde tú?
Se iban mezclando sonoridades del español y luego del portugués.
Babel latinoamericana.
Así arrancaba el viaje.
Y surgía una de las necesidades más vitales: varias queríamos agua.
Pregunten allí. No señorita aquí no hay agua.
Y en otro sitio del aeropuerto: no aquí tampoco.
Caras perplejas.*

*Los primeros minutos en tierras bolivarianas nos enfrentaban con un problema histórico,
el agua en América Latina y la lucha por el acceso a este bien común.
Y es que aquí estamos viviendo una guerra económica,
comentó una compa venezolana que haría las veces de guía.
No quieren vender el agua y después se encuentra el acopio de las botellas.
El acceso al agua iniciaba nuestro diálogo latinoamericano.
Entonces compa chilena qué pasa allí con el agua, compa nicaragüense,
colombiana, argentina y así.*

Introducción

En 2015, en Caracas, la autora del presente escrito participó de una semana de trabajo convocada para debatir sobre la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano. Se trata de la Primera Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Educación de CLACSO, convocada junto con Centros de Altos Estudios Universitarios (OEI) y Centro Internacional Miranda (Venezuela). En esa instancia fue posible profundizar en “lo pedagógico” y “lo latinoamericano” en términos *senti-pensantes*, al decir de Fals Borda.

Interesa subrayar las huellas formativas que deja el hecho de haber compartido conversaciones informales con docentes,

investigadores y profesionales, de distintos puntos de nuestra América. Al respecto, vale el registro que introduce este escrito acerca de la lucha por el acceso al agua. Antes - o durante- de adentrarnos a pensar “lo pedagógico” desde el Sur nos interpelaba conocer el *suelo*, como nos recuerda Kusch (1978), donde arraiga el pensamiento.

Diálogos entablados en Caracas, hablan de preocupaciones referidas a cómo leer lo que ocurre en el campo pedagógico y cómo ensanchar las opciones, desde nuestro presente latinoamericano. Si bien las intervenciones de compañeros y docentes consistieron en enunciaciones individuales, pueden ser comprendidas como

expresiones de sujetos dando(se) cuenta de su época y contexto y deja mojones para aproximarnos a una mirada pedagógica crítica desde el Sur: ¿qué implica profundizar en dicha perspectiva?, ¿qué esfuerzos de pensamiento involucra?, ¿qué obstáculos epistemológicos inhiben aquella formulación?

Del trabajo de pensamiento colectivo es posible deslindar algunos ejes problemáticos que estarían involucrados en la construcción de aquella mirada crítica, especialmente en el marco del grupo del Taller "Construcción del conocimiento educativo: del colonialismo pedagógico a las tensiones del cambio de época", en dicho Taller participaron docentes y compañeros de Venezuela, Brasil, Cuba, Colombia, Chile, Nicaragua, Uruguay y Argentina, allí, un interrogante de un compañero resonó en el grupo *¿cómo "latinoamericanizar" el conocimiento y pensamiento pedagógico sin homogeneizar?* Es decir, sin aplastar la diversidad de identidades y luchas que han ido configurando al continente.

La intervención tenía como sustrato la preocupación por la herencia afro-americana, especialmente en el contexto cubano. Ello se articula con la observación de una de las

docentes *¿cómo evitamos caer en sustancialismos?*: la pedagogía se suele sustancializar, en vez de ello *¿cómo construir una mirada pedagógica?*, es decir, una lectura de procesos en términos pedagógicos. Otra intervención advertía que los sustancialismos conducen a dualismos (educación popular/revolucionaria y emancipatoria vs educación burguesa e imperialista), que no siempre habilitan lecturas críticas, dado que no permiten hallar complejidades, matices y fisuras.

En definitiva, una de las preocupaciones grupales hacía referencia a eludir el empobrecimiento de sentido de "lo latinoamericano" y de "lo pedagógico", a evitar visiones reduccionistas, cosificadas y dualistas de ambos términos, efectuadas desde el poder, pero también desde proyectos y acciones comprometidas con la transformación social.

En el presente trabajo nos proponemos aproximar aportes conceptuales en torno a aquellas preocupaciones colectivas (la selección de autores forma parte de las lecturas sugeridas para la participación en la Escuela). Haremos referencia a algunas consideraciones epistemológicas, junto con Boaventura de Sousa

Santos (2006) y Hugo Zemelman (1988; 2011), y avanzamos en dos autores específicamente del campo pedagógico, Marco Raúl Mejía (2008) y Gaudencio Frigotto (2014). Tras ello señalamos una breve digresión sobre “lo latinoamericano”. Por último, precisamos algunas conclusiones.

Consideraciones epistemológicas, ángulos de lectura de lo existente y lo emergente

En este apartado entretejemos un puente entre Boaventura de Sousa Santos y Hugo Zemelman, intelectuales comprometidos con la formulación de una epistemología crítica situada. Ambos autores nos recuerdan que, abreviar en una perspectiva crítica, supone ocuparse de descifrar tanto las regulaciones del poder como la capacidad de agencia creativa de “los y las de abajo” para desafiar a aquellas.

De Sousa Santos, en su proyecto epistemológico *desde el Sur*, ofrece un marco para comprender la realidad considerando los rostros de la dominación y los sujetos que protagonizan resistencias ante ellas. En el primer caso, identifica modalidades de producción social de desacreditaciones de saberes y de experiencias, y convoca a develarlas a partir de una *sociología*

de las ausencias (De Sousa Santos, 2006). En segundo lugar, la propuesta se complementa con una *sociología de las emergencias*, comprometida con reconocer trazos de posibilidades futuras, en las experiencias existentes. Con ello procura emprender una ampliación simbólica de lo posible, abandonar la contracción del presente y validar las opciones que se están experimentando hoy, los *inéditos viables*, si nos remitimos a Freire. La experiencia social que busca visibilizar De Sousa Santos es experimentada por sujetos colectivos diversos y se produce en campos múltiples:

- i)** En la elaboración de conocimiento,
- ii)** En modalidades de desarrollo socio-económico,
- iii)** En políticas de reconocimiento, tales como las de reivindicación de derechos colectivos,
- iv)** En dispositivos de democracia real, y
- v)** En proyectos de comunicación e información (De Sousa Santos, 2006, Pp. 88-90).

El proyecto, en tercer lugar, invita a un “trabajo de traducción entre las iniciativas emergentes, con ánimos de construir una racionalidad cosmopolita” (ibídem, p. 67).

Hallamos que el posicionamiento de De Sousa Santos, decidido a combatir el desperdicio de la experiencia social disponible, se emparenta con la apuesta epistemológica de Zemelman también volcada a estudiar y a potenciar el presente, ámbito donde tiene lugar la praxis de los sujetos mediante la cual la realidad es transformada (Zemelman, 2011, p. 34). Así mismo, firma que

El presente es el rompimiento del límite, el ángulo de fuga que contiene la ampliación de la experiencia y de las visiones. Por eso siempre es un umbral, aunque con frecuencia enterrado por la inercia que arrastra consigo el poder en su afán por sepultar lo potencialmente diferente (1988, p. 31).

El pensar, sostiene el autor chileno, debe incorporar la exigencia de re-actuar sobre las circunstancias, (Zemelman, 1988, p. 23). La razón crítica no se restringe a la cognición, refiere ineludiblemente a la conciencia del para qué se emprende el acto de conocer. Desafiado por una lúcida y sentida reflexión del proceso vivido en su país en los años setenta, Zemelman se ha comprometido, en su vasta obra, con el desarrollo de un modo de razonar abierto a la realidad, que no se restrinja a aplicar una estructura

teórica o ideológica particular. Su proyecto epistemológico está orientado al reconocimiento de opciones, objetivamente posibles -no arbitrarias. En este punto nuevamente resuena el *inédito viable* freireano.

Tanto como para De Sousa como para Zemelman, la tarea intelectual no es meramente un ejercicio académico o academicista. Al respecto, De Sousa Santos explicita que “el científico social no debe diluir su identidad en la del activista, pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (2006, p.29). La *sociología de las ausencias* busca que, las experiencias producidas como ausentes, sean consideradas alternativas, “que su credibilidad pueda ser discutida y argumentada y sus relaciones con las experiencias hegemónicas puedan ser objeto de disputa política” (ibídem, p.77). Zemelman (1988), por su parte, convoca a la *potenciación* del sujeto en tanto sujeto fundador y activo, capaz de resistir la inercia y los parámetros pre-establecidos para proyectarse hacia lo inédito, hacia la búsqueda de nuevas significaciones.

Algunos aportes conceptuales “Lo pedagógico” leído desde el Sur

Ahora bien, ¿qué implica pensar “lo existente” y “lo emergente” en el

campo pedagógico actual? Para avanzar en este sentido, nos valemos de Marco Raúl Mejía y Gaudencio Frigotto. Ambos autores, al igual que De Sousa y Zemelman, nos incitan a leer el presente desde una doble mirada, advertida tanto de los condicionamientos heredados como de los esfuerzos de los sujetos por ampliar los límites de lo dado.

En el primer caso, Mejía y Frigotto precisan elementos para caracterizar al capitalismo actual, y sus implicancias pedagógicas. Mejía (2008) define la etapa regida por el denominado *capitalismo cognitivo*. La actualidad del capitalismo, plantea el autor, se orienta por una nueva modalidad de acumulación, en la cual el conocimiento y la tecnología se constituyen, hoy más que nunca, en factores de producción. Los bienes y servicios cognitivos, reproducibles casi al infinito, introducen dinámicas diferentes en la reproducción de las sociedades de clases (Ídem, p.3). Frigotto (2014) llama la atención acerca de las actualizaciones de la teoría del capital humano, en el contexto del capitalismo globalizado. Se introducen nociones tales como empleabilidad, pedagogía de las competencias, emprendedurismo, que afirman la competencia y derivan el éxito o el fracaso a cada individuo,

invisibilizando relaciones de clase (Ibídem, p. 19).

Junto con proveer claves para pensar parámetros que configuran las condiciones del presente, los autores apuntan elementos para reconocer las opciones educativas emergentes. Mejía, en particular, profundiza la propuesta de De Sousa Santos para el campo pedagógico. El trabajo intelectual que propone es visibilizar las *geopedagogías*. Con aquel término alude a aquellos saberes pedagógicos locales sistematizados por distintos actores (maestros, comunidades, movimientos sociales, grupos étnicos e instituciones críticas), a partir de las prácticas críticas y conscientes que están desarrollando en el día a día. En este sentido, la particularidad de las *geopedagogías* es elaborar reflexión pedagógica desde el propio ejercicio educativo, desde los mismos territorios. De este modo, aquellos actores educativos

rompen la concepción que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia, en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación, instaurando la

pedagogía como un territorio propio y amplio (...) (p. 26).

Apelando a las *geopedagogías* Mejía procura sortear la dicotomía que halla en el presente, entre quienes bregan por despedagogizar la educación, y quienes se aferran a pretendidas pedagogías de carácter universal. Ante ambas posturas, propone legitimar las *geopedagogías*, las mismas estarían sorteando el “aprimionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos” (Ibídem, p. 26).

Si en las décadas recientes del sesenta y setenta, la contraposición en el ámbito educativo se expresaba entre las *pedagogías del desarrollo* y las *pedagogías de la liberación* (Nassif, 1981), en la etapa actual, recuperando el planteo de Frigotto (ídem), es posible afirmar que aquella confrontación se actualiza en términos de *pedagogías del capital* y *pedagogías de los movimientos populares*. Recogiendo la amplia e inspiradora experiencia del MST en Brasil, Frigotto destaca el compromiso de las orientaciones y prácticas pedagógicas del movimiento, comprometidas con los sujetos, en su individualidad y

especialmente en tanto ser colectivo, y enfatiza la superación de las perspectivas coloniales.

Breve digresión: pensar “lo latinoamericano” para leer lo pedagógico

Interesa dejar planteada una breve digresión acerca de “lo latinoamericano”. Rescatando principalmente las lecturas recorridas y sin ninguna pretensión de revisión exhaustiva del término, nos interesan aquellas pistas orientadas a eludir una perspectiva sustancialista.

Rescatamos, por una parte, a De Sousa Santos cuando refiere al “Sur” concibiéndolo no sólo como espacio geográfico, sino como metáfora con la cual identificar el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista (2006, p. 29). Mejía (2012) coincide, al recordarnos “los sures” que también existen en el Norte. El Sur constituya un lugar de enunciación y actuación (Mejía, 2012, p.9) y, “lo latinoamericano”, una trama identitaria:

ese tronco común generado por la colonialidad y las formas de control del capitalismo actual, aun en la crisis del socialismo real se sigue compartiendo un horizonte de transformación social, la cual toma en nuestros contextos diferencias del proceso que da una identidad propia, lo

cual hace que nuestra modernidad, nuestra subjetividad y las características de transformación-emancipación tome características específicas (Ibídem, p.9).

Por último, quedan resonando las palabras de Frigotto. Al responder acerca de la singularidad de la denominada pedagogía latinoamericana, el Profesor formuló un interrogante sugerente: *¿qué elementos tiene América Latina para que la humanidad sea más humana?*¹.

Conclusiones

Este ejercicio procuró poner en diálogo las preocupaciones vertidas en los espacios de reflexión de la Primera Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Educación de Clacso (mayo de 2015) con autores sugeridos como lecturas para el desarrollo de dicha actividad. En particular, nos interesó abordar los siguientes ejes problemáticos ¿qué implica profundizar en una mirada pedagógica crítica desde el Sur? ¿qué esfuerzos de pensamiento involucra?, ¿qué obstáculos epistemológicos inhiben aquella perspectiva?

Entendemos que la construcción de aquella mirada implica reconocer "lo pedagógico" como campo de perspectivas y prospectivas en

disputa. Desde allí, uno de los desafíos que se presentan consiste en identificar las huellas y discursos de "pedagogías domesticadoras" que persisten y se promueven en el contexto actual, y los escenarios que se abren dando lugar a "pedagogías problematizadoras", recuperando la terminología freireana. Dicha tarea requiere no caer en esencializaciones de sujetos, ámbitos o experiencias que, a priori, encarnarían propuestas pedagógicas determinadas. La realidad suele ser más compleja que cualquier categorización analítica, en el marco de proyectos concretos a menudo conviven tensiones contradictorias, y experiencias educativas mutan en el tiempo, sea por condiciones internas o presiones contextuales.

De allí que, como investigadores y educadores, un ejercicio necesario consiste en agudizar la mirada para reconocer procesos pedagógicos del orden y procesos que buscan subvertir aquellas, puesto que, coincidiendo con De Sousa Santos (2006), una de las tareas más importantes de la producción teórica está dada por "explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promueven la generación de subjetividades rebeldes o, por el contrario, de subjetividades conformistas" (p. 32)

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, Boaventura (2006). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En: De Sousa Santos, Boaventura. Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Frigotto, Gaudencio (2014). Los modelos pedagógicos y la globalización: la educación de la clase obrera en disputa. Lima: Seminario Internacional "Tendencias teóricas y metodológicas de la educación en época de globalización", Instituto de Pedagogía Popular, 8 y 9 de agosto.
- Insusty Rodríguez, A. (2013). Ante la actual crisis de sentido, es necesario "rescatar al sujeto". *El Agora USB*, 2, 10-23.
doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.117>
- Kusch, Rodolfo (1978). ¿Qué pasa con el estar? En Kusch, Rodolfo. Esbozo de una antropología filosófica americana, Obras Completas, Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Mejía, Marco Raúl (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Medellín: Jornada "Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias", 22 al 24 de mayo de 2008.
- Nassif, Ricardo (1981). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)".
www.cepal.org/publicaciones/xml/1/25681/26Sistema%20educativocap2.pdf
- Zemelman, Hugo (2011). Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Zemelman, Hugo (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Antrophos Editorial- CRIM-UNAM.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora USB*, 15(2), 343-362.
doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.1618>

Nota.

¹ Registro propio de la Conferencia del docente, "Conocimiento pedagógico latinoamericano: herencias del pasado y confrontas en el presente" Primera Escuela Internacional, "Debates en la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano", CLACSO-Centros de Altos Estudios Universitarios (OEI), Centro Internacional Miranda (Venezuela), Caracas, 6 de mayo de 2015.