

# **Arte Contemporáneo, Pedagogía y Liberación<sup>1</sup>**

**Por María Fernanda Cartagena**

En la actual inclinación del arte contemporáneo por activar pedagogías experimentales, podemos constatar la importancia dada al aprendizaje colectivo, comunitario, procesual, participativo, horizontal, dialógico o crítico en el que toman parte diferentes grupos, en su mayoría subalternos. Las metodologías y herramientas varían notablemente, sin embargo en las prácticas más comprometidas podemos nombrar entre las simetrías subyacentes: el arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vista a su cuestionamiento y/o transformación; el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y la convicción de que todos los sujetos poseen un potencial artístico-creativo.

Este sentido del arte comparte muchas de las premisas fundamentales desarrolladas de manera ejemplar por la trayectoria de la educación liberadora en América Latina. En el escenario actual, al considerar el cruce arte, pedagogía y cambio social resulta indispensable retomar y referirnos al potencial de la educación emancipadora latinoamericana para trazar una genealogía donde prácticas artísticas y prácticas pedagógicas confluyen, se informan y complementan en su compromiso por desmontar y cuestionar perspectivas eurocéntricas, universalistas y moderno-coloniales.

Hace más de 40 años, justamente aquí en Medellín, se organizaron dos paradigmáticos encuentros internacionales tanto para el arte como para la educación de avanzada. En 1968 se lleva a cabo la I Bienal Iberoamericana de Coltejer que abrió una ventana hacia las revoluciones estéticas y conceptuales y redefinió la experiencia de los públicos con el arte; por otro lado se lleva a cabo la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, histórico encuentro de obispos que se enfocó en la misión de la Iglesia dentro del proceso de transformación de América Latina y el Caribe, esta asamblea colocó a la educación liberadora como uno de los ejes centrales de su programa.

---

<sup>1</sup> Texto base de la ponencia presentada en el Seminario “Arte, pedagogía y liberación: Educación liberadora en América Latina” que coordiné para el “Encuentro Internacional de Medellín. Enseñar y Aprender. Lugares del conocimiento en el arte (MDE11)”, Medellín Colombia, viernes 18 de noviembre del 2011. El Seminario incluyó la participación como ponentes del sacerdote y educador popular Federico Carrasquilla (Medellín) y el artista contemporáneo Jaime Barragán (Bogotá).

Si bien arte y educación nunca se han desentendido, tampoco es menos cierto que en cada campo tanto la educación como el arte han sido abordados de manera accesoria. Hoy luego de caminatas paralelas o entrecruzamientos secundarios, este Encuentro propone un diálogo epistemológico cuando plantea que “Su eje de trabajo serán los diferentes modos de construcción y recreación de conocimiento en y desde el arte, así como el potencial pedagógico de las prácticas colaborativas y comunitarias”. También, al citar en su título a Paulo Freire, el más grande educador popular, el Encuentro afirma su compromiso pedagógico.

Este texto presentará las condiciones de emergencia de la educación liberadora en América Latina, para comprender la magnitud de su aporte en términos políticos y epistemológicos dentro de la geopolítica del conocimiento. También se presentará como la iglesia de avanzada en la región, se apropió y desplegó el potencial emancipador de la educación. Pasaremos después a señalar cuáles fueron algunas de las respuestas de la vanguardia artística a problemáticas compartidas por la educación en el período. Este marco servirá para presentar la activación y resonancias de la educación liberadora en prácticas artísticas contemporáneas. Con esto trataremos de elaborar alrededor de lo que denominaremos como *estética liberadora* donde determinadas prácticas artísticas estarían retomando y/o resignificando el sentido pedagógico-político de la educación liberadora. La estética liberadora restituirá y elaborará en nociones o principios de la educación emancipadora latinoamericana al servicio de la liberación cultural, política y social, atendiendo opresiones implantadas desde la colonia que se actualizan de modos diversos y complejos en el presente. Esta perspectiva contribuirá a trazar una correspondencia entre el arte y procesos comunitarios y emancipadores desarrollados en América Latina. En este análisis recurriré a casos ecuatorianos.

### **Educación y poder**

La educación occidental, como institución moderna, al igual que el Estado o la Iglesia, se instauró como una herramienta en función del poder con dimensiones predominantemente conservadoras. Históricamente en manos de élites o grupos dominantes, la educación ha sido crucial para preservar el orden hegemónico, imponer jerarquías sociales o silenciar la voz de minorías, en suma implantar valores y formas de vida que han favorecido a unos

pocos en detrimento de la mayoría. Así, la educación, concebida como pieza clave para el proyecto de la sociedad liberal moderna, ha formado trabajadores competentes y obedientes en el avance del mercado, ha negado o asimilado diversas identidades al proyecto homogenizador del Estado-nación, o ha entronizado determinadas disciplinas o campos del saber como los autorizados. La educación nunca ha sido un terreno neutral.

La educación tradicional ha sido una pieza clave para definir los contornos de la colonialidad, entendida como matriz de poder que atraviesa la vida social a partir de la imposición de un orden político, económico y cultural a partir de la conquista. Para el filósofo Josef Estermann “La ‘colonialidad’ (...) abarca toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial, hasta lo económico y militar, y tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y modo de vivir, por otros del mismo tipo.”<sup>2</sup>

Hace una década se publicaron las investigaciones que integran el libro más conocido del grupo modernidad/colonialidad. Los ensayos, inscritos dentro de la genealogía del pensamiento social crítico latinoamericano, renovaron la comprensión de las implicaciones del eurocentrismo y colonialismo en los saberes y disciplinas sociales. Este libro compilado por el sociólogo Edgardo Lander se tituló *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* y reunió voces críticas dedicadas a desmitificar a la modernidad, revelando se trata de un sistema mundial de poder administrado por Europa que se basó en el control de todas las formas de subjetivación, en especial las relacionadas con el conocimiento.

El ensayo de Lander en el libro titulado “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, puso sobre la mesa lo que realmente está en juego en el campo del conocimiento y su articulación con el poder. Me permito a continuación presentar de manera general algunos de sus aportes.

---

<sup>2</sup> Estermann, Josef, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”, *Interculturalidad Crítica y Descolonización. Fundamentos para el debate*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009, p. 55.

Para Lander el requisito básico para pensar en alternativas a las exclusiones y desigualdades del mundo moderno, consiste en desnaturalizar la noción profundamente arraigada del sistema capitalista liberal como superior, único, normal o deseable. En el centro de este desmontaje sitúa a las formas de conocimiento que hemos heredado: “Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales.”<sup>3</sup>

El sociólogo señala dos dimensiones constitutivas de los saberes modernos en los que radica su eficacia naturalizadora. Por un lado la escisión del mundo y la consiguiente construcción de conocimientos para estas separaciones, y por otro lado la interrelación de los saberes modernos con la organización del poder colonial/imperial.

La disociación del mundo se profundizó con el advenimiento de la Ilustración y el desarrollo de las ciencias sociales. La ruptura cultura/naturaleza y mente/cuerpo, llevada a cabo únicamente por occidente, colocó a la mente como centro de los procesos de subjetivación. “El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón.”<sup>4</sup> Esta escisión se manifestó en la modernidad cultural donde se establecieron voces autorizadas o de expertos en contraposición con el resto de la población. Lander recurre a Habermas para recalcar esta fractura:

Aparecen las estructuras de la racionalidad cognitiva-instrumental, de la moral-práctica y de la estético expresiva, cada una de ellas sometida al control de los especialistas, que parecen ser más proclives a estas lógicas particulares que el resto de los hombres. (...) El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basa en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos regulados por lógicas propias.<sup>5</sup>

La conquista de América implicó la consolidación de la modernidad y la organización colonial del mundo. En este proceso se apuntala un modelo de conocimiento radicalmente excluyente. “Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización

---

<sup>3</sup> Lander, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, Buenos Aires: Clasco, 2000, p. 12.

<sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

colonial del mundo sino –simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo –todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal”.<sup>6</sup> Para Lander al imponerse la experiencia europea como la única autorizada, se erige una “universalidad radicalmente excluyente” que relegó a las comunidades y formas de vida que estaban por fuera del derecho liberal, sustentado en la propiedad privada individual, y por lo tanto se las estigmatizó como rezagadas dentro de lo que se consideró como el camino hacia el progreso y la civilización.<sup>7</sup> Las ciencias sociales contribuirán al arraigo de la modernidad civilizatoria europea. En este sentido, el establecimiento del andamiaje de los saberes sociales modernos captura cuatro dimensiones básicas:

1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber.<sup>8</sup>

Lander sostiene que el metarrelato de la modernidad, sustentado en las disciplinas científicas y la academia occidental, constituye un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* donde “Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad.”<sup>9</sup> De esta manera las ciencias sociales servirán para afirmar el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos donde todo lo que desborda al canon representará un obstáculo, algo a ser negado, subordinado o extirpado. Las ciencias sociales y las elites latinoamericanas naturalizaron y universalizaron este punto de vista colocando como modelo a la cosmovisión liberal como ideal a alcanzar.

---

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 16.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, pp.17-20.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 22.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 24.

Lander recalca que el cuestionamiento al carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales ha sido recurrente en la agenda crítica de América Latina, que vio la necesidad de gestar alternativas a la epistemología dominante. Cita a Martiza Montero quien ha identificado las ideas centrales de este *episteme latinoamericano* con contribuciones notables desde la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, la obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno. Para Montero articularán este paradigma las siguientes directrices:

- Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una *episteme de relación*.
- La idea de *liberación* a través de la praxis, que supone la movilización de conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-se en el mundo.
- La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la *del sujeto-objeto de la investigación como actor social* y constructor de conocimiento.
- El *carácter histórico*, indeterminado, indefinido, no acabado y *relativo del conocimiento*. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la *pluralidad epistémica*.
- La *perspectiva de la dependencia* y luego, la de la *resistencia*. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.
- La revisión de *métodos*, los aportes y las transformaciones provocados por ellos.<sup>10</sup>

A continuación revisaremos el trabajo de Paulo Freire para desplegar algunas de estas ideas en su teoría, práctica y método, como propuesta alternativa a las geopolíticas del conocimiento<sup>11</sup> o al lugar privilegiado y autorizado del conocimiento y de la educación de carácter universal, eurocéntrico, colonial o desarrollista.

---

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 27.

<sup>11</sup> El grupo modernidad/colonialidad denomina como *geopolíticas del conocimiento* a la manera en que las epistemologías se plasman en cartografías desde el poder. Para Catherine Walsh quizá la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es “poder comprender que el conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas - los centros del capital económico también son los centros del capital intelectual.” Walsh enfatiza que hablar de las geopolíticas del conocimiento, entonces, es reconocer “la naturaleza hegemónica de la (re)producción, la difusión y el uso del conocimiento, no simplemente como ejercicio académico, sino como parte fundamental del sistema-mundo capitalista y moderno, que a la vez y todavía, es colonial.” Véase Catherine, Walsh, “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”, Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, No. 60, Marzo del 2004. En <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>, consultado noviembre del 2011.

## **Educación y liberación**

A lo largo de la modernidad han surgido alternativas a la educación hegemónica. Tomando en cuenta la naturaleza universalista del conocimiento occidental, la que más nos interesa destacar aquí por haber cuestionado el carácter colonial/eurocéntrico es la propuesta de Paulo Freire, el más grande educador del siglo XX en América Latina. Su perspectiva político-educativa es radical en la medida en que parte del reconocimiento de la estructura de dominación del Tercer Mundo que determinaba el sometimiento, domesticación y silencio de los pueblos. Freire propone superar esta situación naturalizada que se manifiesta en una aceptación pasiva y acrítica de la situación de miseria en el Brasil. En el centro de su método, teoría y práctica está la emergencia de una conciencia crítica; concientización indispensable para la constitución de sujetos/actores conscientes, participantes y organizados en la vida social y política. Cabe enfatizar que el método de Freire “nace como un instrumento para alfabetizar-educar a adultos campesinos o de los barrios periurbanos con el propósito de prepararlos para participar en la vida social y política en el marco de los cambios sociopolíticos impulsados por los gobiernos de Brasil y de Chile en los años sesenta.”<sup>12</sup>

Su propuesta participa en el cuestionamiento a todas las instancias de reproducción ideológica y social del sistema imperante que sacudió al mundo en los años sesenta, como se manifestó a través del triunfo de la revolución cubana, las movilizaciones estudiantiles, obreras, de mujeres y minorías étnicas; la crítica a la dependencia y al colonialismo, los movimientos africanos de liberación, el antiimperialismo y la defensa de la soberanía de las naciones.

José Antonio Fernández Fernández en su análisis de Freire identifica como sus principales ideas están estructuradas por las dicotomías y polaridades propias del pensamiento antagonista europeo, relación con el pensamiento occidental que para Freire fue ambigua. “Lo usa porque no tiene otras herramientas cognitivas, pero no le gustaría usarlo. De ahí que haya estado inventando sin cesar nuevas expresiones y juegos de palabras, sin

---

<sup>12</sup> Fernández Fernández, Jose Antonio, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* “Paulo Freire y la educación liberadora”, Barcelona: Serie Historia de la educación, 2002, p. 327.

conseguir desplegarse del todo de las formas polarizadas del pensamiento europeo del siglo pasado.”<sup>13</sup>

A continuación presentaremos de manera condensada las dicotomías identificadas y analizadas por Fernández Fernández. En algunas podemos notar el camino hacia su superación, mientras que otras fueron afirmadas.

### **Educación y política**

Freire desmonta la idea de la educación como neutra y recalca su rol en la liberación de las conciencias, o concientización de la situación o realidad como camino para la transformación de la sociedad.

### **Teoría y práctica**

Establece una relación dinámica y dialéctica entre estos dos ámbitos. Las prácticas sociales no pueden entenderse sin una teoría, y a su vez las prácticas no pueden transformarse verdaderamente si no se cambia la teoría que las sustenta.

Por otro lado, tal como Juan Eduardo García-Huidrobo lo ha señalado, uno de los mayores aportes de la práctica educativa de Freire fue haber fusionado la reflexión, palabra-diálogo-comunicación, con la acción (praxis=conocimiento+acción).<sup>14</sup>

### **Opresores-oprimidos**

Fernández Fernández sostiene que esta fue la dicotomía más persistente en su pensamiento y la que más críticas ha merecido, sobre todo tras la decadencia del marxismo teórico y práctico; sin embargo considera que esta dicotomía no han perdido fuerza para capturar la realidad social de América Latina tomando en cuenta las categorizaciones ambiguas y eufemísticas de la posmodernidad.

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 329.

<sup>14</sup> García Huidrobo, Juan Eduardo, *Pensamiento Crítico Latinoamericano Conceptos Fundamentales*, “Educación Liberadora”, Chile: Ediciones Universidad Católica Silvia Henríquez, 2005, p.230.



## **Transformación-adaptación**

Esta fue otra dicotomía presente en su trabajo donde se establecerían dos caminos diferenciados, una práctica transformadora o una práctica reaccionaria de acomodo al sistema, tanto en el plano político como educativo. Fernández Fernández sostiene que este discurso polarizado debe ser matizado a la luz de la propia práctica de Freire quien tuvo la capacidad de adaptarse de manera realista dentro de cada contexto y circunstancia sin perder de vista la perspectiva de cambio.

## **Educación bancaria-educación dialógica y teoría del aprendizaje**

Aquí se ubica una de sus mayores críticas al sistema educativo. Para Freire no se trataba de alcanzar más conocimientos sino de tornar educandos conscientes de la necesidad de transformar el mundo. La educación “bancaria” supone la transmisión vertical de conocimientos donde el educador los deposita y el educando los recibe de forma pasiva. A esta concepción de la educación convencional Freire contrapone el diálogo como herramienta esencial en el acto de enseñar y de aprender. Para Fernández Fernández “Lo que demostraron fehacientemente las experiencias iniciales del método es que el aprendizaje personalizado y creativo de cada analfabeto se producía a partir del diálogo sobre una realidad o situación que, problematizada por el educador y por los educandos, era desentrañada en el diálogo entre los educandos y entre estos y el educador.” La dicotomía educadores-educandos será superada desde la práctica.

Como veremos a continuación la propuesta de Freire tuvo gran recepción en los medios cristianos progresistas de América Latina. No serán los actores clásicos de la institución eclesiástica sino sus cuadros más críticos y comprometidos con los medios populares los que encontraron en la educación liberadora una herramienta para su proyecto de una nueva iglesia. La teología de la liberación llevará adelante una crítica universalismo, cientificismo y academicismo de las prácticas eurocéntricas y tradicionales de la Iglesia Católica.

## **Teología y liberación**

Al igual que la educación liberadora, la teología de la liberación se manifiesta en contra de la pobreza del continente con la complicidad de la política desarrollista promovida desde los centros. Esta teología también reconoce la dimensión política de su campo. Para el teólogo Juan José Tamayo-Acosta “Esta hermenéutica teológica tiene muy en cuenta la dimensión política de (la) vida y sus condicionamientos sociales y las posibilidades de cambio de la realidad. Y desde ahí intenta comprender e interpretar el evangelio, descubriendo en él su necesaria e ineludible dimensión política”.<sup>15</sup>

Tamayo-Acosta sostiene que el costado político ya había sido discutido por las teologías políticas europeas, pero en el caso de los teólogos latinoamericanos no se trata de una versión más dentro de esta tradición. “Su punto de partida no es la realidad política en abstracto sino la situación en la América Latina dependiente y dominada”, donde “los elementos de análisis de la infraestructura latinoamericana no son simples datos externos que interesen lateralmente y de pasada a la teología; constituyen un momento interno del quehacer teológico...”<sup>16</sup> Esta nueva forma de hacer teología empieza con una lectura crítica de la realidad repensada a la luz de la fe. La reflexión teológica se elaborará desde la realidad y no desde un metarrelato o principio universal. Es por esto que la vida y teología de Jesús, situada a nivel humano y en un tiempo y espacio determinado, es fundamental para el análisis.

La *liberación* de la teología fue un proceso paradigmático llevado a cabo en América Latina que significó expropiar a esta ciencia como patrimonio exclusivo de los sacerdotes. La teología concebida como especialización, carrera o dogma, y la designación de los teólogos como la única voz autorizada para hablar de Dios, habían conducido al profundo divorcio fe-vida, teoría-realidad. La teología europea, estudiada por sacerdotes y seminaristas, encontraba dificultades para ser llevada a la práctica en contextos latinoamericanos.

---

<sup>15</sup> Tamayo Acosta, Juan José, *Para comprender La Teología de la Liberación*, España: Editorial Verbo Divino, 2000, p. 57.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, pp. 58-59.

La teología de la liberación se construye reconociendo que todos, especialmente los pobres y oprimidos, son sujetos históricos capaces de reflexionar y transformar su propia realidad de injusticia e inequidad a partir de la experiencia de Dios. La salvación cristiana constituiría el proceso vivencial de liberación individual y colectiva de las dominaciones políticas, económicas, educativas, psicológicas, entre otras. Esto supuso la ruptura con el paradigma de una tradición teológica colonial y dependiente, al rechazar la idea de que existe un lugar privilegiado de enunciación o elaboración teológica.

La perspectiva de los pobres fue la favorecida por los cristianos comprometidos en el proceso de liberación. Para Tamayo-Acosta la razón era doble. La primera se encuentra en la Biblia y la imagen de Jesús como su liberador y salvador. La segunda razón era política y estaba relacionada con la persistencia del coloniaje económico y político que soportaba América Latina. La teoría de la dependencia elaborada durante esos años demostró como en el subdesarrollo de los países periféricos se basaba en el desarrollo capitalista de los centros. La teología de la liberación se manifestará crítica “con la sociedad moderna nacida de la Ilustración y, también, con la teología europea progresista por su complicidad con la lógica de Occidente, que está en la base y es la causante del subdesarrollo de América Latina.”<sup>17</sup>

En 1968 y en un clima de expectativas y deseos de renovación de la iglesia se lleva a cabo en Medellín la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. La Asamblea declaró una clara “opción preferencial por los pobres” y discriminados, colocando a la liberación de toda servidumbre o a la salvación como el anhelo más grande. Esto significó repensar procesos sociales y evangelizadores en su integridad.

El Documento Final de la Comisión No. 3 dedicada a la Educación, basado en las concepciones de Freire, realiza una dura crítica a la educación oficial como reproductora de desigualdades y respalda una educación que promueva al hombre en todas sus dimensiones y lo convierta en agente de su desarrollo integral:

La tarea de educación, de estos hermanos nuestros, no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno a ellos, y que pueden ser también opresoras, si en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 66.

progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos, especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura.<sup>18</sup>

En esta Asamblea, para elaborar su reflexión pastoral, se consagra con énfasis inusitado el método de aprendizaje teórico-práctico de la Juventud Obrera Cristiana VER, JUZGAR, ACTUAR desarrollado por el sacerdote belga José Cardijn a inicios del siglo XX para formar militantes activos con conciencia de la preponderancia de lo espiritual sobre lo material. El movimiento de la JOC tuvo gran impacto en Latinoamérica y la apropiación de su metodología posibilitó la lectura crítica de la realidad social, política y cultural. Era la hora de *Ver*, educar la mirada para percibir la vida cotidiana en profundidad, abriendo los ojos a la realidad socio-económica y política del pueblo latinoamericano; se debía *Juzgar*, tomar postura, discernir a la luz de la fe; y *Actuar* como una respuesta al llamado, al compromiso, a protagonizar acciones para el cambio.

Monseñor Leonidas Proaño (San Antonio de Ibarra, 1910 – Quito, 1988) tuvo una participación destacada en la Conferencia de Medellín. “Profeta de la iglesia de los pobres”, “obispo de los pobres”, “obispo de los indios” u “obispo rebelde”, fue pionero de la Teología de la Liberación en Ecuador y luchó con los pueblos y comunidades indígenas por sus derechos colectivos y ciudadanos. Maestro emancipador, a lo largo de toda su vida concibió y promovió espacios y dispositivos que giraron alrededor del fortalecimiento de la comunidad, organización popular, concientización y autoeducación.<sup>19</sup> Uno de sus proyectos más trascendentales fueron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador concebidas para alfabetizar, concientizar y liberar a las poblaciones rurales.

---

<sup>18</sup> Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Documento Final de la Comisión No. 3 Educación, Medellín, 6 de septiembre de 1968.

<sup>19</sup> El Centro de Estudios y Acción Social (1960), CEAS, promovió la investigación y cooperativismo; la Granja-Escuela de Tepeyac (1963) se dedicó a la formación de dirigentes indígenas; las Comunidades Eclesiales de Base (1967), CEB, fomentaron la cohesión comunitaria y el conocimiento de la realidad; las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1968), ERPE, fueron pioneras en la alfabetización indígena; la Casa Hogar de Santa Cruz (1968) promovió el estilo de vida comunitaria y la espiritualidad propia del compromiso cristiano ante la injusticia y la pobreza; el Frente de Solidaridad de Chimborazo (1978), FSCH, se creó para promover la justicia y defensa de los Derechos Humanos en el país; la Organización de Mujeres de Chimborazo (1983), OMCH, incentivó la inclusión de las mujeres en diferentes ámbitos de la vida social e impulsó su organización.

Para Proaño, la educación como proceso dinámico de transformación intersubjetiva supuso el cuestionamiento radical de la “instrucción” basada en el autoritarismo paternalista y en el individualismo. Para construir una pastoral comunitaria, una Iglesia viva en Riobamba, el desafío radicaba en desarrollar un método para la comunicación:

Uno de los puntos oscuros era el método que debíamos seguir en este tipo de reuniones. Pensábamos, y ahora vemos que teníamos razón, que debíamos abandonar el clásico método de conferencias magistrales. Pensábamos, así mismo, que debíamos rechazar el método de empezar sentando principios para luego tratar de aplicarlos a la realidad de la vida. Pensábamos también que ya no debíamos seguir usando el método llamado autoridad, o sea el de imponer una doctrina a base de citas o autores famosos. En esa época, habíamos conocido libros y artículos de Paulo Freire y algunos sacerdotes, inclusive habían seguido cursos en Chile, con la participación del mismo Paulo Freire. Resolvimos, pues, ensayar un método de trabajo que conjugara el método de la JOC: VER JUZGAR, ACTUAR; el de Paulo Freire: sicosocial y dialógico; el del Evangelio; “escuchar la palabra de Dios y ponerla en práctica.”<sup>20</sup>

La educación liberadora caminó de la mano con la teología de la liberación en su crítica a la reproducción de los valores dominantes y cuestionamiento a la colonialidad del saber. Constituyeron nuevas maneras de concebir y practicar la educación y la teología en función de la liberación de los estratos populares desde su realidad, como camino para la modificación de las estructuras sociales vigentes.

## **Arte y liberación**

En el terreno cultural en el Ecuador, la avanzada política y cultural ecuatoriana en los sesentas también instaló al colonialismo como una de las problemáticas fundamentales. El colonialismo, atravesó los debates políticos, económicos, sociales y culturales deviniendo en un significante con diversos sentidos al cual se acudía para enjuiciar el pasado, analizar el presente y luchar para el futuro.

Los tzántzicos<sup>21</sup> gestan la primera vanguardia en el medio que realizará una ruptura y crítica radical a la institución cultural. Su posición en el medio cultural es inédita ya que no

---

<sup>20</sup> Leonidas Proaño, *Creo en el hombre y en la comunidad. Autobiografía*, Quito: Corporación Editora Nacional, 2001, p. 135.

<sup>21</sup> El grupo tzántzico en sus inicios estuvo conformado por Ulises Estrella, Fernando Tinajero, Bolívar Echeverría y Luis Corral. A lo largo de la década se fueron integrando varios escritores e intelectuales, entre ellos Álvaro San Félix, Luis Corral, Alfonso Murriagui, Euler Granda, José Ron, Rafael Larrea, Raúl Arias,

se restringe a una crítica immanente al sistema buscando instaurar una tendencia, estilo o concepción de la literatura. Los tzántzicos desarrollarán una serie de prácticas estético-políticas motivadas por la negación de la hegemonía cultural en su totalidad. Arremetieron contra los aparatos de producción, distribución, las ideas que dominaban sobre la cultura y contra el *status* que había adquirido la literatura en la sociedad burguesa ecuatoriana.

Se apropian y actualizan la práctica de la tzantza o reducción de cabezas de los enemigos que practicaban algunos pueblos de la Amazonía ecuatoriana. El tzantzismo se entiende alegóricamente como la voluntad de decapitar y reducir el tamaño de la cabeza de los representantes y conceptos vigentes de la cultura oficial de ese momento.

Para los tzántzicos la poesía deja de ser vehículo de procesos subjetivos e íntimos abocados a las emociones o sentimientos para transmutar en lenguaje de comunicación y acción. El protagonismo de la acción en su propuesta se explica desde varias instancias relacionadas. Por el llamado a la acción directa propio del clima revolucionario. En palabras de Fernando Tinajero, filósofo y miembro de los tzántzicos en sus inicios, “...los Tzántzicos (...) trasladaron a la cultura la estrategia de la guerrilla, renunciaron a la investigación y elaboración estética, y adoptaron la oralidad y el montaje casi teatral como vehículos de una comunicación directa con un público de obreros y estudiantes...”.<sup>22</sup> El filósofo subraya que durante esos años “el acto cultural por excelencia venía a ser el acto revolucionario”. El cruce entre filosofía y poética también determinó la opción por la acción. La crítica a la razón occidental permitió otras formas de conocimiento y sensibilización como el hacer, el experimentar, la intuición y el relacionamiento con la vida cotidiana:

Tempranamente atraídos por el quehacer poético, pero también por la reflexión filosófica, nos habíamos iniciado en ella bajo la sombra de Heidegger y Sartre, y asumimos la función del poetizar como una «superación de la metafísica» (Heidegger), lo cual implicaba un cuestionamiento de la razón ontológica y una revaloración de la experiencia vital (Sartre). Proclamándonos «hacedores de tzantzas», lo primero que queríamos significar era la denuncia de la macrocefalia de Occidente, la hipertrofia de la *ratio occidentalis* y la reivindicación de las vivencias y la intuición como vía de acceso directo a la realidad.<sup>23</sup>

---

Teodoro Murillo, Humberto Vinuesa, Simón Corral y Antonio Ordóñez, Alejandro Moreano, Francisco Proaño Arandi y Abdón Ubidia.

<sup>22</sup> Tinajero Villamar, Fernando, “Los años de la fiebre”, *Los años de la fiebre*, ed. Ulises Estrella, Quito: Libresa, 2005, p. 19.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 17.

La impugnación al esteticismo, elitismo, feudalismo o aburguesamiento cultural localizó al colonialismo como causa o variable prioritaria en el análisis. Esto supuso el reconocimiento de la persistencia del colonialismo y su incidencia en el terreno cultural.

Las jerarquías en las concepciones e imaginarios de clase y raza en la obra de escritores conservadores articulados desde su lugar de poder con el fin de preservar intereses económicos y privilegios latifundistas fueron enjuiciadas por los tzántzicos. Teóricos de la talla del sociólogo Agustín Cueva y del filósofo Fernando Tinajero delimitan y sitúan al colonialismo como problemática de la cultura ecuatoriana. El libro *Entre la ira y la esperanza* (1967) de Cueva es una lectura ambiciosa y polémica de la cultura ecuatoriana en la que el sociólogo identifica una ideología de la dominación o colonización (donde operan diferentes niveles de transculturación), asentada en la producción literaria, artística y musical de diferentes períodos históricos, que resulta en su falta de espesor y personalidad, ausencia de autenticidad, y sentido alienante y evasivo. De manera similar el libro *Más allá de los Dogmas* (1967) de Tinajero, propone importantes tesis sobre la colonización para introducir la “Teoría y Práctica del Parricidio”, eje programático de la vanguardia tzántzica que parte de la afirmación de que cualquier interpretación de la cultura ecuatoriana debe partir del reconocimiento de la colonización que arrastra el mestizaje. El autor traza una analogía entre mestizaje étnico y cultural. El mestizaje étnico ha privilegiado el blanqueamiento y ha estigmatizando la raíz indígena; de manera similar, la cultura ecuatoriana no ha adquirido una personalidad propia al optar por la cultura blanca y extranjera. «El renunciamiento de lo propio se ha convertido en el valor primario de nuestra inauténtica cultura».<sup>24</sup>

La responsabilidad del intelectual y las características de la producción cultural ecuatoriana en el horizonte de la revolución política y cultural se debatían considerando “los problemas candentes en política sociología y economía de los países neo-colonizados y en vías de liberación que componen el Tercer Mundo”<sup>25</sup> a partir de autores y libros que inauguraron esta perspectiva de análisis como Egbert Espinoza, C. Wright Mills, Josué de Castro, Paul

---

<sup>24</sup> Tinajero, Fernando, *Más allá de los dogmas*, Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1967, p. 142.

<sup>25</sup> La revista *Mañana* en sus números 201-207 reseñó los “Coloquios sobre el Tercer Mundo” que se organizaron el Café 77, Quito, 1967.

Barán, entre otros. El Sartre que se aproxima al marxismo en lo teórico y a las luchas anticolonialistas en lo político, específicamente en la lucha de Argelia frente al colonialismo francés, marcará a la intelectualidad de manera profunda. Específicamente el prólogo de Sartre a *Los condenados de la tierra* de Franz Fanon (1961), teórico de la revolución anticolonial, se convirtió en un texto paradigmático.

Excede el objetivo de este texto profundizar en la propuesta de la vanguardia poética ecuatoriana, sin embargo de manera general podemos anotar que compartió la radicalidad y revisionismo a las ideas, instituciones y prácticas de su campo, de manera similar que la educación y teología de la liberación. Propuso varios aspectos interrelacionados: involucrarse críticamente en el tiempo y espacio vivido para traducirlo sensiblemente, identificar y oponerse a la situación colonial de la cultura, emprender el relacionamiento del arte con la praxis vital de los estratos populares, promover la popularización de la cultura y gestar una genuina cultura nacional. Si bien la crítica al colonialismo cultural se llevó a cabo dentro de los márgenes de occidente, fue la impugnación a esta condición la que marcó las grandes pautas para la denominada “revolución cultural” liderada por los tzántzicos. Si la vanguardia europea efectuó una crítica al divorcio arte/vida a partir del esteticismo, la vanguardia periférica realizó su crítica a partir del colonialismo.

### **Estética liberadora**

Varios artistas ecuatorianos contemporáneos han desarrollado una aguda sensibilidad para desmontar patrones de poder relacionados con la imposición de la matriz colonial en el arte o educación. A continuación presentamos el trabajo de dos hacedores donde estética y pedagogía despliegan su potencial político e intercultural.

**Pablo Sanaguano** ha dedicado gran parte de su práctica artística al trabajo con comunidades indígenas de la provincia del Chimborazo, donde desde muy temprano y cercanamente fue testigo de su explotación. Su destreza por el dibujo fue la manera en cómo inició el diálogo con indígenas ofreciendo dictar clases en barrios y comunidades. A través de este primer acercamiento constató el peso colonial en la actitud de derrota e impotencia de este sector social por su condición étnica y de clase. Notó que el dibujo, relacionado con la escritura, era visto por los indígenas mayores como un símbolo de poder,



también atestiguó la profunda desvalorización de la cultura indígena, y su “arrimarse” a la cultura dominante que se resumía en la frase “es mejor ser un imitador que un despreciado”. Con estas tempranas experiencias Sanaguano concebirá al arte como oportunidad para el encuentro y aprendizaje colectivo, y sobre todo como posibilidad para el crecimiento en humanidad. Recalca de sus talleres la apertura y valor dado a la palabra donde todos se convierten en protagonistas de un proceso, el diálogo visto en una dimensión de igualdad, y el partir del hecho de que todas las personas tienen una actitud de artistas, cualidad y valor comprendido como inconformidad, riesgo, deseo de transformar realidades, de construir otro tipo de mirada, de fortalecer sensibilidades y aprovechar las diferencias de los otros.<sup>26</sup>

Sanaguano se forma en comunidades de base en Chimborazo acompañando el proceso de Monseñor Proaño, y posteriormente viaja a Francia a estudiar artes en una academia que favorecía la actitud reflexiva sobre la destreza técnica. En sus talleres aplica la metodología del ver, juzgar y actuar y considera que el arte contribuye y fortalece este proceso con el “sentir” abriendo canales para las emociones y afectos.<sup>27</sup>

El encuentro con el mundo indígena le permitirá ver y escuchar los contornos de los artefactos indígenas que la mirada occidental tiende a cosificar o a realzar únicamente su costado estético. Conjuntamente con indígenas van descubriendo el proceso a través del cual se llega a confeccionar un poncho donde la familia y la comunidad están implicadas en todas las etapas desde quien cuida al borrego, quien lava y tiñe la lana, quien lo teje y quien lo viste. El poncho se convierte en un dispositivo de aprendizaje sensible dentro de las comunidades y para públicos más amplios a través de su exhibición donde lo que interesa es resaltar todas sus dimensiones.<sup>28</sup>

La caminata es una práctica artística a la que Sanaguano recurre con frecuencia porque permite reunir gente, fraguar y compartir ideas. Su más reciente proyecto consistió en la

---

<sup>26</sup> Entrevista a Pablo Sanaguano, 19 de octubre 2011, inédita.

<sup>27</sup> *Ibíd.*

<sup>28</sup> La exhibición de ponchos integró la muestra *Abya yala Awaykuna* (Tejidos de América) organizada por la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik y presentada en el Centro Cultural de la Universidad Católica PUCE, Quito, en ocasión del CAM3 (Tercer Congreso Americano Misionero), 2010. La muestra buscó demostrar los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas, valorar las identidades y propiciar la interculturalidad. También constituyó un homenaje a Monseñor Leonidas Proaño por su entrega y trabajo a favor de los Pueblos Indígenas de América y sobre todo de Chimborazo.

recreación de la caminata de los hieleros del Chimborazo con la comunidad de La Moya en cercanías del volcán. La extracción de hielo de las minas es una práctica muy antigua donde indígenas ascienden a 5200 metros de altura para extraer bloques de hielo a pico y pala, bajarlos envueltos en paja a lomo de burro y comercializarlos a precios ínfimos en los mercados de Guaranda y Chimborazo. El hielo era utilizado para preparar helados y refrescos de frutas en festividades locales.

Sanaguano impulsa esta caminata como ejercicio para recrear la memoria y la identidad de la comunidad. La caminata duró seis horas y participaron adultos, jóvenes y niños. La caminata permitió reflexionar sobre la relación con la naturaleza, el calentamiento global, los orígenes de esta tradición y su relación con la comunidad, y también hizo posible admirar los saberes populares alrededor de la preparación de los burros con la paja para descender los bloques de hielo. De regreso en la localidad se elaboraron los clásicos helados y se compartieron con el resto de la comunidad. Para Sanaguano no se trata de contraponer dos cosmovisiones, la indígena y la occidental, sino de re-ver, re-crear y re-inventar desde la cultura mestiza, a la cual él considera se debe, aprovechando la riqueza de las dos perspectivas desde un diálogo equitativo.

Esta recreación de la caminata nació como respuesta crítica al visionamiento del documental *Los Hieleros del Chimborazo* realizado por Gustavo e Igor Guayasamín en 1980, calificado como el documental más celebrado del cine ecuatoriano,<sup>29</sup> donde sin embargo la comunidad de La Moya por diferentes motivos no se sintió representada. La caminata también buscó dimensionar esta tradición frente a su abordaje sesgado en la serie de televisión *Héroes Verdaderos*, programa de formato “docu-reality” donde un artista de la farándula local convive con una persona de escasos recursos. Uno de los episodios presentó al “último hielero del Chimborazo” despojando a su práctica de la relación intrínseca con la comunidad.<sup>30</sup>

**Amaru Cholango** es otro artista que se relaciona directamente con el mundo andino; en su caso el arte contemporáneo constituye un medio para transmitir la cosmovisión kichwa. Si

---

<sup>29</sup> Para una lectura crítica del documental véase: León Christian, *Reinventando al otro. El documental indigenista en el Ecuador*, Quito: Consejo Nacional de Cinematografía, 2010.

<sup>30</sup> Entrevista a Pablo Sanaguano, ibíd.

bien su práctica no tiene como referente directo la educación popular, resulta relevante porque promueve los principios espirituales del mundo indígena restituyendo su potencial ético, político y epistemológico a través de lenguajes y estrategias contemporáneas. Su trabajo constituye una reelaboración y resignificación de los saberes ancestrales que desde niño le rodearon en su familia y comunidad, especialmente su contacto con las prácticas de sanación indígena.

Conjuntamente con el teórico Christian León, hemos considerado necesario enfatizar la apuesta radical de Cholango siguiendo la definición que Eduardo Viveiros de Castro elabora sobre la “cosmopolítica” en su libro *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural* (2010) donde “Para el antropólogo brasilero, los pueblos amerindios son portadores de un complejo sistema de pensamiento que establece relaciones entre diferentes tipos de naturalezas y espíritus, sean estos humanos, divinos, animales, plantas, fenómenos meteorológicos, objetos y artefactos. Esta concepción desmonta los dualismos del pensamiento occidental y plantea una concepción ampliada de la política y el cosmos.”<sup>31</sup>

La obra de Cholango no tematiza el mundo andino sino que despliega sus principios religiosos y mágicos buscando superar, entre otras, la dicotomía sujeto/objeto en la que occidente ha estructurado la relación del espectador frente al arte, proponiendo un entendimiento holístico e intersubjetivo de nuestro lugar en el universo. Este nuevo sentido del arte queda explicitado en las propuestas relacionales del artista. “En *Papa Chaucha* (2009), *¿A dónde vas?* (2011) y en sus talleres de arte-terapia elabora una estética relacional andina que a través de una pedagogía intercultural instaura la experiencia de la purificación espiritual e invita a una nueva relación del hombre con la naturaleza.”<sup>32</sup>

*Papa Chaucha*<sup>33</sup> invita al espectador a acercarse a los ciclos de crecimiento del tubérculo desde el lugar que la Pacha Mama ocupa en la cosmovisión andina, efectuando a su vez una crítica a la instrumentalización y destrucción de la naturaleza por parte de occidente. El rito

---

<sup>31</sup> Cartagena María Fernanda y León Christian, “Arte contemporáneo, interculturalidad y cosmopolítica”, texto para el catálogo de la muestra antológica *Amaneció en medio de la noche* del artista Amaru Cholango, Museo de la Ciudad, Quito, 2011. En imprenta.

<sup>32</sup> *Ibíd.*

<sup>33</sup> *Papa Chaucha* fue realizada en la Galería Glanzkinder, Colonia, Alemania, septiembre 2009.

¿A *dónde vas?*<sup>34</sup> utiliza el fuego como elemento sanador para desencadenar interrogantes sobre los malestares y destinos de occidente.

La obra de Cholango recupera la dimensión política y espiritual de la cultura indígena:

“Los pueblos indígenas de los Andes establecieron una visión y una práctica sobre la vida y el cosmos en las cuales se integran el espacio físico con lo intangible, lo material con espiritual, la persona con la naturaleza bajo los principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad. El arte comprendido desde estos principios holísticos y cosmopolíticos deja de ser una actividad especializada de producción de objetos fetichizados para erigirse como un principio de con-vivencia entre diferentes seres, espíritus y culturas que habitan el cosmos. De ahí que Amaru Cholango evoque el poder regenerador y sanador de la práctica artística como medio para alcanzar el bienestar espiritual y el *sumak kawsay*.”<sup>35</sup>

En estos dos artistas y en el trabajo de muchos otros trabajando críticamente desde los márgenes del sistema del arte global, la *estética liberadora* se manifestaría en la afirmación de la dimensión política del arte frente a problemáticas relacionadas con el occidentalismo, universalismo, eurocentrismo, etnocentrismo, desarrollismo y colonialismo que determinan injusticias, inequidades y exclusiones culturales, económicas, políticas y sociales. En la estética liberadora confluyen y se complementan diversas prácticas, metodologías y recursos estéticos y pedagógicos para, desde los planos simbólicos, subjetivos, creativos, sensibles y afectivos, apuntar a la concientización y liberación de las múltiples opresiones interrelacionadas de clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, etc. Este diálogo político y epistemológico entre estética y pedagogía también propende al reconocimiento y afianzamiento de las diversas alteridades, subjetividades y sabidurías que el sistema colonialista estigmatizó, así como al fortalecimiento de valores que el capitalismo y desarrollismo tienden a descartar como son la comunidad, solidaridad, equidad, reciprocidad o espiritualidad. Por otro lado, el cuestionamiento al carácter predominantemente colonial y eurocéntrico de la estética permite que el arte se *libere* de las manos de los especialistas y surja “desde abajo”, a partir de metodologías que incentivan la experimentación estética, participación, diálogo y protagonismo colectivo de sectores subalternizados. De esta manera, la estética liberadora constituye una alternativa a la

---

<sup>34</sup> ¿A *dónde vas?* integró la exhibición *Futuro sin futuro*, Museo Fluxus, Potsdam, Alemania, 2011.

<sup>35</sup> Cartagena María Fernanda y León Christian, óp. Cit.

colonialidad de la estética que tendería a la reproducción de un sistema del arte y de valores relacionados con la imposición de un modelo cultural, político, económico y social excluyente y elitista. La estética de la liberación, al igual que la educación y teología liberadora, busca desnaturalizar las concepciones e imaginarios heredados que promueven la conformidad, pasividad o impotencia ante los sentimientos de dependencia o inferioridad encarnados en los sujetos. La estética cumpliría su función emancipadora a partir del reconocimiento y cuestionamiento de la colonialidad y sus múltiples caras, presentes también en el sistema del arte; de esta manera la estética contribuiría notablemente a la corriente de prácticas emancipadoras que emergen por fuera y cuestionando el control de todas las formas de subjetivación promovidas desde los centros de poder.

Noviembre 2011.