

Artículos Libres

Défis et enjeux des pédagogies du sud en Amérique Latine

Vania Marín
Universidad Central
vaniamarin@aol.fr
Chile

Challenges and issues of southern pedagogies in Latin America.

Recibido: 29 de Abril de 2022

Aceptado: 20 de Junio de 2022

Résumé

Cet article aborde le problème pédagogique de la formation des étudiants latino-américains, en tenant compte de la nécessité de développer des pratiques éducatives capables de mieux comprendre les phénomènes socio-économiques et culturels de la région à partir de sa propre intellectualité et historicité. En ce sens, le développement des pédagogies du sud, avec leurs différentes approches critiques et leurs propositions pédagogiques fondées sur la reconnaissance de l'altérité et de la différence socioculturelle des communautés locales, se présentent depuis le milieu du XXe siècle, comme la conjoncture favorable pour réfléchir sur la région à partir de sa propre réalité multiculturelle. Nous pensons que la question des alternatives éducatives, face à une certaine homogénéité des techniques et des méthodes pédagogiques occidentales, se pose comme une possibilité réelle de construire un système éducatif à partir d'un cadre théorique proprement latino-américain, beaucoup plus équitable car plus sensible aux besoins et aux aspirations des étudiants de la région.

Mots-clés

Système éducatif, Amérique latine, Pédagogies du sud

Abstract

This article addresses the pedagogical problem of the training of Latin American students, taking into account the need to develop educational practices that are capable of a better understanding of the socio-economic and cultural phenomena of the region from its own intellectuality and historicity. In this sense, the development of the so-called southern pedagogies, with their different critical approaches and their educational proposals based on the recognition of otherness and the sociocultural difference of local communities, has been presented since the mid-twentieth century as the favorable situation to reflect on the region, from its own multicultural reality. We think that the issue of educational alternatives in the face of a certain homogeneity of Western pedagogical techniques and methods arises as a real possibility of building an educational system from a properly Latin American theoretical framework, which is much more equitable because it is more sensitive to the needs and aspirations of students in the region.

Keywords

Educational system, Latin America, Southern pedagogies.

Introduction

Ce travail propose de réfléchir sur les enjeux et les défis des pratiques et des méthodes pédagogiques en Amérique Latine depuis la moitié du XXe siècle à nos jours, ainsi que sur la possibilité de construire, pour les décennies à venir, une école plus inclusive dans la région. Les nommées « pédagogies du sud » (Dasen, P & Akkari, A, 2004) fondée sur des approches d'intellectuels et d'éducateurs qui empruntent leurs savoirs et leurs expériences du vécu, ainsi que leurs connaissances des collectivités et des mouvements sociaux locaux, et qui plus est mettent en valeur des pratiques et des méthodes pédagogiques dont l'objectif essentiel est une meilleure adaptation aux cultures locales, ainsi qu'une compréhension plus approfondie de la réalité depuis sa propre historicité, est un bel exemple permettant d'ouvrir le débat sur la possibilité d'une pédagogie qui prétend sortir des monopoles

et des arbitraires culturels infligés par un certain ethnocentrisme occidental dans la région. Ethnocentrisme qui se présente, selon Quijano, comme une logique d'homogénéisation qui a contribué historiquement à la non-légitimation des savoirs non-occidentaux et a fini par imposer une géopolitique de la connaissance qui ne fait que rendre invisible l'histoire et les intellectualités locales. (Quijano, 2020) En contrepartie, nous verrons comment pour la pensée pédagogique critique latino-américaine, l'acceptation des différences est une option éthique inéluctable et un véritable compromis moral. Dans ce sens, nous aborderons finalement l'importance de penser une éthique qui soit à même de rendre compte des conjonctures historiques et structurelles de la région, et capable de mettre en lumière les responsabilités et les défis socio-politiques au cœur d'un projet de libération historique.

Vers la construction d'une école plus inclusive en A. Latine

Certainement, l'école n'est pas uniquement un espace d'apprentissage, il s'agit aussi d'un lieu privilégié où se joue l'avenir des individus et leur projet de vie. C'est sans doute à l'école que l'on doit la formation des futurs citoyens. Rien ne peut donc remplacer une formation pédagogique fondée sur une relation de proximité des élèves et des enseignants, car de cela dépend la réussite éducative et l'inclusion sociale de l'éduquant, ainsi que la lutte contre toutes les formes d'inégalités dans le domaine socio-éducatif. Il devient donc nécessaire de réfléchir sur l'avenir de l'école en Amérique Latine, au risque de voir proliférer un peu partout des opérateurs peu scrupuleux en matière éducative, ainsi que toutes sortes de dérives marchandes, qui pourrait préconiser la privatisation accélérée du système éducatif dans la région, notamment sur le modèle de l'entreprise privée. Ce qui reviendrait à sélectionner les établissements scolaires selon des critères de rentabilité au détriment de l'égalité des chances des étudiants. (Verger, A, Moschetti, M & Fontdevila, C, 2017) Remarquons que c'est en Amérique Latine où l'on constate la plus haute croissance de privatisation de l'éducation au monde, tant au niveau de l'enseignement primaire, comme du taux de croissance constante des services d'éducation privés. Nombreuses sont les conséquences pour les enfants et les

jeunes en âge scolaire, parmi lesquels leur droit fondamental de la liberté de choix. L'un des exemples le plus emblématiques dans la matière est la réforme structurelle du système éducatif chilien, mis en place depuis les années 1980, et dans son ensemble privatisé. Il est question d'un système qui fait désormais partie des plus inégalitaires au monde. Nombreux ont été les mouvements étudiants dans le pays qui ont exigé une solution politique, mais qui ont été délaissés voir complètement ignorés par les autorités jusqu'à présent. À ce propos, il est intéressant de lire l'article intitulé, « El Conflictio Estudiantil Chileno Y Sus Efectos Políticos » (Penaglia, F. & Mejías S, 2019) où il est question d'une analyse sur l'impact politique et social de ces demandes, ainsi que sur l'originalité de ses mouvements étudiants qui depuis leur début dans le scénario social sont en train de pousser l'ensemble des autorités politiques chiliennes à une profonde remise en question du système éducatif imposé depuis des décennies. Sous cet angle, la question sera donc de savoir comment construire une école plus inclusive et donc plus juste dans les années à venir en Amérique Latine. Une question centrale à l'heure où la plupart des sociétés latino-américaines modernes se veulent pleinement démocratiques et préconisent la valeur essentielle de l'égalité des chances à l'école. Soulignons qu'en Amérique Latine, l'impact post-pandémie liée à la covid-19, n'a fait qu'aggraver les iniquités et les injustices historiques entre les différents groupes sociaux et a ouvert le débat sur les systèmes éducatifs mis en place au cœur d'un continent en permanente rébellion sociale. (BanqueMondiale, 2021) Il n'est donc pas surprenant que les institutions scolaires de la région, ainsi que les systèmes éducatifs, soient l'objet de différentes études critiques sous des angles théoriques et des intérêts souvent forts différents. Cependant, une chose semble converger au cœur de cette réflexion, à savoir, depuis la moitié du XXe siècle, certains intellectuels et pédagogues latino-américains font une profonde remise en question de ces bases institutionnelles et manifestent un vif désir d'entreprendre une véritable réforme des institutions, et tout particulièrement une restructuration des bases de l'éducation, en tant que l'un des piliers le plus important de toute société. Nombreux sont les pédagogues et les intellectuelles qui se penchent sur la question de la décentralisation de la vision ethnocentriste occidentale et cherchent à rompre avec une conception de la pédagogie réduite exclusivement aux méthodes et aux

¹⁾ El Pédagogues latino-américains, pédagogues de l'émancipation ou pédagogues du sud sont les noms avec lesquelles sont désignés les penseurs et intellectuels latino-américains, parmi lesquelles José Martí, José Carlos Mariatégui, Paulo Freire ou encore Enrique Dussel, et qui par leur savoir et expérience auprès des communautés locales et des minorités opprimées de la région, proposent un nouveau regard épistémologique sur le rôle de l'école et de l'éducation en Amérique Latine.

La pédagogie comme une praxis de libération

L'un des objectifs primordiaux des pédagogies du sud est l'adaptation de l'école à l'éduquant afin de mieux répondre aux besoins et aux aspirations des communautés locales. À cet effet, elles vont partir autour d'une idée holistique de la connaissance humaine dans laquelle l'avenir de l'éduquant est profondément enraciné à son processus de socialisation et d'inculturation. Il est question d'un savoir pédagogique qui s'intéresse particulièrement à l'intégration sociale et culturelle des sujets les plus vulnérables au sein de la société. Le projet n'est pas des moindres, car il s'agit avant tout de bâtir, comme le souligne le sociologue chilien Hugo Zemelman, une conscience historique collective (Zemelman, 2006) qui soit étroitement ancrée dans la réalité du sud. Ainsi, toute pratique pédagogique et didactique doit aller dans le sens d'une formation qui permette à l'éduquant de comprendre pleinement sa propre réalité contextuelle, ainsi que la réalité du sud avec ses controverses et défis. Des défis concernant une transformation des conditions qui sont à l'origine des iniquités sociales dans la région. Dans ce sens, il est question d'une pédagogie qui doit se comprendre à partir de la reconnaissance de l'altérité, ainsi que d'une logique d'émancipation de l'éduquant, et de la recherche de scénarios sociétaux capables d'intégrer l'ensemble des citoyens dans une dynamique de solidarité et de justice sociale. En tenant compte de ses objectifs primordiaux, les enjeux qui se posent en plein XXI^e siècle sont plus que jamais cruciaux pour l'avenir de

l'éducation dans la région. Car, il n'est pas uniquement question de penser un ensemble de stratégies avec les moyens du bord, mais bel et bien de réussir à formuler un plan d'études holistiques de connaissances, dont l'objectif majeur est de mettre en valeur le processus de socialisation et d'inculturation de l'éduquant. En quelque sorte, l'enjeu consiste à mettre en place des mesures adaptées aux circonstances et aux besoins éducatifs de l'éduquant et tout particulièrement des plus vulnérables au sein de la société. Selon Enrique Dussel, il faut penser une pédagogie qui soit une « praxis de libération au lieu d'une praxis de domination. » (Dussel, 1977:92) Ceci est d'autant plus audacieux lorsque l'on constate que les pédagogues du sud sont confrontés aux martellements d'un néolibéralisme éducatif et d'une politique de mondialisation culturelle qui s'impose en Amérique Latine depuis des décennies. Selon Dussel, la transcendance des ethnocentrismes ou particulièrement des eurocentrismes, reçoit le nom de « transmodernidad ». (Dussel, 2003) Notons qu'il s'agit d'un concept qui s'inscrit dans une véritable rupture avec les ontologies dialectiques d'origine hégélienne et marxiste. Des ontologies qui sont restées enracinées dans une compréhension dominatrice du sujet, ou du *cogito ergo sum* cartésien. En contrepartie, Dussel propose une métaphysique libératrice avec le « método analéctico. »² Une méthode capable de reconnaître la diversité et les différences, et d'assumer de façon décomplexée, un engagement éthique et moral vis-à-vis de la société dans son ensemble. Ainsi, ce qu'il nomme « la pedagógica »,³ constitue une partie importante du processus de « praxis de libération pédagogique pour les pays de la région. » (Dussel, 2012:633-644) En tant qu'instrument de formation de la conscience critique, et de ses conséquences émancipatrices, « la pedagógica » fait partie de l'éthique de libération latino-américaine, et constitue la branche de la philosophie qui réfléchit les relations sociales et fraternelles qui existent entre les sujets d'une même communauté. « La pedagógica comprend en elle-même tous les services institutionnels, y compris les trois services primordiaux; la santé, l'éducation et le bien-être. » (Dussel, 2012:569-629) En tant que service communautaire et solidaire, « la pedagógica » n'as d'autre finalité que celle d'être une fin en soi-même, un service éducateur donné généreusement. En tant que philosophie de l'éducation, ou science de l'apprentissage, « la pedagógica » doit se comprendre avant tout comme « une branche

² Analéctico » ou méthode de l'altérité doit être comprise comme le moment existentiel historique où l'homme, la collectivité ou des groupes sociaux, sont en mesure de dépasser toute pensée prétendue universelle et prennent conscience de leur capacité d'ouvrir des nouveaux horizons herméneutiques, proposant des nouvelles manières métaphysiques d'être et d'exister dans le monde.

³ «La pedagógica » est abordée dans divers livres de l'auteur, parmi lesquels on peut citer, « Filosofía de la liberación » (1977), « De la erótica a la pedagógica » (2012). Ces deux derniers sont un prolongement thématique des deux volumes de son livre « Una ética de la liberación latinoamericana. » (1973).

de la philosophie qui réfléchit sur la relation du face à face entre les sujets. » (Élèves et enseignants, malade et médecin, père et fils, etc.) (Dussel, 2012:569) Un face à face qui permet la liberté d'expression sur l'universalité de la connaissance, et qui est en mesure de façonner d'autres épistémès en tant que des manifestations de l'altérité. Observons qu'il s'agit d'une vision qui attribue à la pédagogie la mission de rendre visible les contextes et les identités socio-culturelles locales, et dont sa particularité est la reconnaissance de l'interculturalité et de la transculturalité des savoirs des communautés locales. Perspective qui inscrit le projet méthodologique dusselien dans un courant de pensée où le pouvoir citoyen joue un rôle prépondérant, et devient le point névralgique d'où se manifestent les propositions et les mécanismes de participation par la pratique éducative. Constatons qu'il est également question d'une pratique qui est en rupture avec toutes les manifestations de hiérarchisation ou de ségrégation sociale, et dont l'objectif est la mise en valeur des savoirs locaux, ainsi que l'énonciation de ses prémisses épistémologiques.

Enjeux socio-politiques de l'action pédagogique

⁴⁾ P. Freire (1921-1997) fut influencé par l'humanisme, le marxisme et le christianisme, parmi ces influences, on peut citer des philosophes comme Hegel, Marx, Fromm ou encore Gramsci et des éducateurs comme Dewey, etc. De même, beaucoup d'éducateurs furent directement influencés par la philosophie et la mise en pratique des idées de P. Freire, parmi lesquels on peut citer Peter McLaren, Henri Giroux, Ira Shor, Shirley Steinberg, entre autres.

⁵⁾ Traduit dans plus de 18 langues, il s'agit d'un ouvrage central dans la pensée critique de P. Freire, et l'une des causes principales de son exil politique du Brésil (1964-1989), ainsi que de l'interdiction de divulguer

C'est sans doute dans la pensée et l'action du pédagogue brésilien Paulo Freire⁴ que nous trouvons une remarquable mise en pratique de « la pédagogie » dusselienne, car elle devient et aboutit à une praxis de libération dans le domaine de l'éducation. Dans son ouvrage, « La pédagogie des opprimés »,⁵ l'éducation devient le terrain propice où peuvent se mener à bout tous les projets émancipatoires, et où il est possible « le dépassement de toutes les contradictions entre les oppresseurs et les opprimés. » (Freire, 2005:41) De sorte que cette « pédagogie fait de l'oppression l'objet de réflexion des opprimés et fait appel à leur engagement dans la lutte pour leur libération. » (Freire, 2005:42) Or, la libération des opprimés n'est pas le fruit du hasard, mais la conséquence « d'une praxis libératrice qui permet la naissance d'un homme nouveau, un homme libéré des chaînes qui l'assujettissent à son sort. » (Freire, 2005:47-48) En tant que pédagogie humaniste, « la pédagogie des opprimés se manifeste comme le dépassement de

sa pensée dans certaines régions du monde, notamment en Arizona aux États-Unis, car jugé trop subversif par le système éducatif américain.

toute forme d'oppression. » (Freire, 2005:55) La lutte est possible, « parce que la déshumanisation, bien qu'historique, n'est pas une fatalité mais le résultat d'un ordre injustement installé et qu'il est possible de transformer. » (Freire, 2005:40-41) De ce fait, toute forme d'émancipation commence d'abord par la reconnaissance de sa propre réalité en tant qu'opprimé, autrement dit par une conscientisation. Freire a soulevé l'idée d'une conscientisation dans le domaine de l'éducation, et a ouvert le débat sur le besoin d'une formation qui donne à l'éduquant les moyens d'une compréhension critique de soi-même et du monde. Mais pour mener à bien le projet, il est indispensable d'établir un échange équitable entre éducateur et éduquant, un échange qui soit en mesure de briser toute barrière éducative oppressive. Ainsi, l'éduquant est un sujet doué de conscience et il est dans son devoir de s'approprié le savoir. Dans le domaine éducatif, la conscientisation doit commencer par l'établissement d'un dialogue culturel ouvert entre l'éduquant et l'éducateur progressiste, afin d'établir des échanges de savoirs productifs entre les sujets, au point que les rôles deviennent interchangeable. Il faut que l'éduquant réussisse le passage d'un système éducatif strictement disciplinaire, ou nommé « bancaire », vers une éducation de la conscientisation. (Freire, 2005:78-79) Un système bancaire, « parce qu'il est fondé sur l'idée nécrophile que la conscience des élèves est un récipient statique et vide de contenu et d'expériences de vie, une «quasi-chose.» (Freire, 2005:89) Il devient donc nécessaire que le système éducatif se réoriente vers une éducation de la conscientisation, c'est-à-dire une éducation capable de répondre à l'essence de la conscience qui est essentiellement « un lieu de cognition où les savoirs, au lieu d'avoir comme seul objectif sa transmission, deviennent l'intermédiaire entre les différents sujets compris dans l'acte éducatif.» (Freire, 2005:90-91) Tout commence par l'acte éducatif en tant qu'expression d'éveil de la conscience de l'éduquant, afin que ce dernier s'approprié le savoir et puisse devenir un citoyen engagé avec son milieu de vie, et muni d'une compréhension critique du monde. Mais pour atteindre cet objectif, il faut que les citoyens réussissent à communiquer entre eux, et qu'ils soient en mesure de construire une conscience de soi-même et du monde environnant. Une conscience qui doit se forger par le dialogue entre les hommes et la recherche du bien commun. Ainsi, toute pédagogie, dite libératrice, doit trouver ses fonde-

⁶⁾ L'herméneutique analogique cherche un certain équilibre interprétatif, ce qu'Aristote appelé *phónesis*, qui permet de trouver dans le texte la dimension métaphorique ou symbolique cachée. Cette approche ouvre un éventail possible d'interprétations, toutes valides, mais hiérarchisées afin de discerner lorsqu'une interprétation prend une tournure dénaturée de sa source originelle.

⁷⁾ Mauricio Beuchot (1950) est un philosophe et prêtre dominico-méxicain et l'un des principaux penseurs latino-américain contemporain. Dans son «*Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*», influencé par la «*método analectico*» développée par le philosophe E. Dussel, Beuchot développe l'idée d'une «*herméneutique analogique*», une vision actuellement reconnue comme une partie importante de l'herméneutique philosophique.

⁸⁾ M. Montero (1960) est une psychologue d'origine vénézuélienne, reconnue au niveau international pour ses travaux sur la psychologie communautaire. Elle utilise dans ses recherches la méthodologie de l'action participative.

⁹⁾ Il est intéressant de souligner que M. Montero n'utilise pas le néologisme anglais «*empowerment*» lorsqu'elle fait référence à l'autogestion des citoyens, mais à sa place, elle emploie le mot en espagnol «*fortalecimiento*». L'argument avancé par Montero c'est la correspondance du concept «*fortalecimiento*» avec celui d'empowerment pour exprimer l'idée de l'autogestion des citoyens, ainsi que son utilisation historique au sein des communautés locales en Amérique Latine.

ments dans une «*méthodologie dialogique et participative, encadrée dans une dialectique émancipatoire.*» (Freire, 2005:117-118) Autrement dit, dans une méthodologie qui puisse rendre possible toute transformation personnelle et sociale, et qui soit en accord avec les valeurs et les droits démocratiques des citoyens. Dans son ensemble, la pédagogie émancipatrice de Freire se présente comme une véritable pédagogie «*herméneutique analogique.*»⁶⁾ Il s'agit d'un concept employé par le philosophe Mauricio Beuchot⁷⁾ pour désigner une herméneutique qui propose d'aborder l'interprétation du texte (texte compris dans un sens très large, car non seulement en tant que texte écrit, mais aussi en tant que dialogue, et en tant qu'action significative) avec la prudence de celui qui a compris la complexité et la diversité du réel et cherche un équilibre interprétatif. Un équilibre permettant de ne pas tomber dans l'erreur de penser à une seule interprétation possible, ou encore, dans le piège de croire à un champ interprétatif illimité ou à l'équivocité du texte, de sorte que toute différence ou similitude de la réalité finit par laisser place à l'incertitude ou au relativisme interprétatif. Dans le domaine éducatif, cela revient à centrer ses recherches interprétatives «*dans l'interaction éducative de façon que l'enseignant puisse interpréter l'élève et comprendre ses besoins spécifiques, ses propres intérêts et ses aspirations.*» (Beuchot, 2017:21-36) En tant qu'herméneutique analogique, la pédagogie de l'opprimé devient un véritable instrument capable de développer, chez les sujets concernés dans le processus éducatif, leur capacité d'introspection, de réflexion et d'action transformatrice de soi-même et du monde, ainsi que la mise en pratique d'apprentissages véritablement adaptés à chaque profil. Sans oublier qu'il est question d'une herméneutique qui doit être toujours comprise dans une dynamique de reconstruction de la réalité, car «*le monde n'est pas statique, mais il est toujours en train de se faire*» (Freire, 1997:55), ce qui implique un exercice permanent de dialogue au sein d'une réalité toujours changeante. En poursuivant dans cette direction, il nous semble intéressant de souligner que pour Maritza Montero,⁸⁾ la pédagogie de l'opprimé de Freire, en tant qu'émancipatrice, doit s'inscrire dans un mouvement qu'elle nomme «*fortalecimiento*» de l'acte éducatif.⁹⁾ Concept qui prend la place du terme anglais «*d'empowerment.*» (Montero, 2003:71) Selon Montero, en participant de façon active dans leur propre processus de «*fortalecimiento*»,

les différents acteurs sociaux sont en mesure de déployer toute leur capacité de transformation individuelle et collective, en vue d'un projet émancipatoire qui permet d'unir « les efforts, les capacités et les ressources des sujets dans l'amélioration et la transformation de leurs conditions de vie. » (Montero, 2003:72) De ce fait, le concept de « fortalecimiento » apparaît comme un modèle-type de démocratie participative, ou comme une démarche communautaire d'action sociale, qui se dresse en tant qu'expression émancipatrice dans le domaine éducatif latino-américain et qui permet aux pays de la région l'autogestion de ses ressources et de ses institutions éducatives.

Dialogue des savoirs et échanges culturels

À l'heure actuelle, le grand défi pour les pédagogies du sud est d'établir un dialogue des savoirs, ainsi que la mise en place de moyens qui rendent possible des échanges culturels perdurables. La tâche est complexe, car il met en scène différents agents en vue de la reconstruction de la société, en même temps qu'elle invite les citoyens à la réflexion sur les fondements épistémologiques du phénomène éducatif. Car, c'est en systématisant, c'est-à-dire en produisant une pratique réflexive, qu'il est possible de donner un sens à l'action qui s'opère, et ce qui permet du coup le déclenchement des processus émancipatoires. Afin d'atteindre ses objectifs, les pédagogies du sud proposent des pratiques et méthodologies alternatives en cohérence avec les différentes réalités de l'éduquant. Des méthodologies où il n'y pas de modèle conceptuel unique, et qui se façonnent selon les contextes socio-culturels et historiques des sujets concernés, mais qui gardent toujours comme fil conducteur l'idée de la construction d'une épistémologie capable de penser la diversité des alternatives culturelles, ou plus précisément, comme un moyen alternatif de penser les alternatives. (Gandarilla Salgado, 2008). Comme le souligne Laclau, la construction méthodologique des pédagogies du sud se produit au croisement de la contingence des sujets, et prend sa force non pas dans les élites intellectuelles mais bel et bien au cœur du tissu social, ou dans ce que l'on peut nommer, l'éthos populaire. (Laclau, 1996) Un éthos qui rend compte de l'hétérogénéité des revendications des secteurs populaires, ainsi que de ses tensions

subjacentes, et qui se présente comme « la seule vraie voie pour comprendre tout ce qui relève de la constitution ontologique du phénomène socio-politique en tant que tel. » (Laclau, 2009:11). Cependant, observons que c'est justement dans le surgissement des tensions que les pédagogies du sud reconnaissent l'opportunité de développer de nouvelles significations du réel, ainsi que l'occasion d'établir des nouveaux consensus populaires. Ce qui revient à dire qu'il s'agit d'une épistémè qui se construit à partir « de la perturbation et de la déstabilisation. » (Mejía, 2011:103) Ainsi, toute négociation culturelle devient à son tour une bataille culturelle. (Gracia Linera, 2006) Une bataille qui entraîne une rupture nécessaire avec toutes les formes de la pensée figée, et s'érige en tant que véritable instrument méthodologique. Un instrument qui finit par se démarquer par sa capacité d'établir un dialogue démocratique des savoirs locaux avec l'ensemble de catégories de la pensée eurocentriste, ces dernières considérées jusqu'à présent comme les seules à pouvoir penser l'homme, le monde et la société.

Penser une éthique de l'Être

Il est intéressant de souligner que pour Maturana, c'est seulement à partir d'une ontogenèse (changement individuel au moyen de l'éducation) et d'une épigenèse (praxis éducatif de transformation) que les sujets deviendront pleinement éthiques. (Maturana, H & Varela, F, 2003) La transformation de la réalité est possible dans la mesure où les individus sont capables de créer les moyens d'une collaboration respectueuse dans la diversité, et manifestent une volonté de réflexion et de dialogue au sein du tissu social. (Maturana, H & Dávila, X, 2021:60) Cependant, il faut tenir compte de la complexité du phénomène social, non pas seulement en raison de la multiplicité ou de la diversité des demandes et des intérêts qui sont souvent sous tensions, mais aussi à cause des iniquités dans la distribution du pouvoir entre les différents groupes sociaux, ce qui implique des exclusions et des subordinations des uns par rapport aux autres, et qui peut se comprendre uniquement si l'on introduit la dimension historico-temporel du contexte et des sujets. C'est ce qui permet d'affirmer, selon Laclau, que « le fait politique et social, se donne au cœur d'un

terrain accidenté et définit par sa multiplicité. » (Laclau, 1996:37) Sous cet angle, il semble nécessaire d'inscrire le projet émancipatoire des pédagogies du sud dans une éthique de l'Être guidée par le principe fondateur de la libre récréation du sens multiforme de l'existence, c'est-à-dire de sa ré-signification et création permanente dans le devenir des hommes. Une ré-signification qui entraîne des tensions, « car la coexistence humaine conduit trop souvent à des conflits. La liberté produit des divergences. » (Marina, 1999:143) Des conflits qui méritent d'être reconnus afin de construire une éthique qui soit capable de régler, plutôt que d'annuler, les différences. Comme le souligne Leff, l'éthique de l'Être doit se comprendre comme « une éthique du droit à la différence et à la dissidence. » (Leff, 2006:42) Cependant, ne soyons pas dupes, le droit à la différence et à la dissidence ne donnent pas nécessairement le droit à l'égalité, car il faut tenir compte que l'homogénéisation forcée, au nom de l'égalité, a provoqué paradoxalement au cours de l'histoire, les plus grandes inégalités sociales. Ainsi, l'éthique de la différence et de la dissidence doit se formuler à partir du « principe d'équité dans la diversité, au sein d'une histoire d'hétérogénéité contraire à toute forme d'unification de la pensée et de l'Être. » (Leff, 2006:42)

Conclusion

Il nous semble que le projet éducatif des pédagogies du sud met en échec, comme l'a bien exprimé Jacques Delors en 1996 lors du rapport à l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle (Delors, 1996), toute tentative politique de domination et de contrôle des savoirs et des ressources locales, et met en valeur l'émancipation des citoyens face aux formes de soumissions. Il est question d'un projet qui incarne, à lui seul, l'action démocratique de la participation populaire permettant une réelle décentralisation des pouvoirs. Certainement, la considération d'une autogestion des institutions éducatives dans la région, serait le point de départ névralgique vers l'ouverture des alternatives éducatives. Ceci est d'autant plus relevant si l'on tient compte qu'il est question de pédagogies qui proposent une approche holistique du savoir, où le processus de « fortalecimiento » joue un rôle prépondérant. Ce défi n'est pas des moindres face à l'emprise des épistémologies européennes en Amérique Latine. La question restera sans doute, et pour les années à venir, la mise en valeur des identités locales

⁶⁾ L'éducommunication est une approche qui a émergé en Amérique latine il y a trois décennies dans le cadre du mouvement d'éducation critique initié par P. Freire, et souligne comment la numérisation et la mondialisation ont réussi à transformer la culture, mais en même temps, à révéler les inégalités.

ainsi que leur échange avec le monde environnant. De même, nous devons prendre en considération l'importance de penser la mise en place d'une épistémologie qui puisse tenir compte de «tous les nouveaux éléments culturels et sociaux du système éducatif.» (Urreti, 2008) L'émergence des éducomunications est notamment un exemple intéressant, parmi d'autres.¹⁰ Urreti appelle cela un nouveau système d'objets. Autant de nouveaux langages et symboles qui ouvrent le champ à une série d'apprentissages et de connaissances qui se trouvent en dehors de l'école et sont devenues de nouveaux espaces virtuels de connaissance pour les jeunes. Ainsi, nous sommes confrontés à une nouvelle configuration de l'autorité de la connaissance, et les pédagogies du sud doivent tenir compte de ces nouveaux objets et leur donner un sens. (Quiroz, 2003) Cette entreprise doit se mener à bout avec l'efficacité et l'assertivité nécessaires de ceux qui comprennent que les sociétés humaines sont dynamiques et par conséquent doivent subir des réajustements permanents. Comme le souligne le sociologue chilien Manuel Garretón (Garretón, 2020), la crise sanitaire de la covid-19 en est un bel exemple, obligeant les institutions scolaires dans le monde et les politiques éducatives à réfléchir sur des nouvelles formes d'interaction et d'apprentissage de l'éduquant, et mettant à rude épreuve tout un système socio-politique et économique d'organisation et de consommation néolibérale. Outre la complexité des sociétés latino-américaines actuelles, et les défis auxquels chaque région du monde sera confrontée, les pédagogies du sud semblent en mesure d'apporter des réponses possibles et consensuelles, parce qu'elles font appel à des pratiques dialogiques et participatives de ses membres, parce qu'elles puisent dans leurs propres ressources afin d'améliorer leurs conditions de vie, et finalement parce qu'elles sont reconnaissantes de l'altérité et de l'interculturalité du monde. Une reconnaissance qui se présente comme une possibilité de penser les pays de la région d'après ses propres bases épistémologiques.

Bibliographie

Banque Mondiale. Rapport (2021). *Agir Aujourd'hui Pour Protéger Le Capital Humain De Nos Enfants. Le coût et les réponses à la pandémie de covid-19 dans le secteur éducatif en Amérique Latine et dans les Caraïbes.* Banque Internationale Pour La Reconstruction Et Le Développement. Was-

- hington DC, 2021. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Acting%20now-sumFR.pdf?sequence=18&isAllowed=y>
- Beuchot, M. (2017). *Voces de la filosofía de la educación. La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógica-icónica*. Amilburu, M. (Prólogo) &, Irazena Edith, Ramírez Hernández. (Compiladora) México: Clacso.
- Dasen, P & Akkari, A. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. Paris: Odile Jacob.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistémologies du sud. Études Rurales*. Journals. Openeditions (187). Retrieved from: <https://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>; DOI: <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana. Erótica y Pedagógica*. Buenos-Aires: Docencia.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de cultura Económica.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: UAM-Iz. Retrieved from: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>.
- Garretón, M. (2020). *Estamos llegando a un punto final de un tipo de civilización que hay que revisar enteramente*. *Emol*. Retrieved from: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/03/31/981557/Garreton-coronavirus-punto-final-civilizacion.html>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gandarilla Salgado, J. G. (2008). *Para un conocimiento alternativo de las alternativas. A propósito de Boaventura de Sousa Santos*. *Revista: Critica de Ciências Sociais*, (83).
- García Linera, A, Walsh, C, & Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Argentina.

- Laclau, E. (1996). *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2009). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Leff, E. (2006). *Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder*. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, 5(13). Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30551306.pdf>.
- Marina, J. A. (1999). *La ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Santiago, Chile: Paidós.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educación y pedagogías del sur. Cartografías de la educación popular*. La Paz: Ministerio de Educación/Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Edición Educación, Transformación e Inclusión.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Penaglia, F, & Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. Polis, 15(2), 7-38. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/Penaglia>.
- Quiroz, T. (2003, febrero-mayo). Por una educación que integre el pensar y el sentir. Revista Pensar Iberoamérica, (3). Retrieved from: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/07/120718.pdf>.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos-Aires: Clacso, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Retrieved from: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Urreti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos-Aires: Le Crujía.
- Verger, A, Moschetti, M, & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from: <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional/IPECAL. Coll. Conversaciones Didácticas.

