

100 voces *(y una carta)* para PAULO FREIRE

NICOLÁS ARATA (COORD.)



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**100 voces (y una carta)
para Paulo Freire**

100 voces y una carta / Karina Batthyány ... [et al.]. - 1a ed.
- Ciudad Autónoma de

Buenos Aires : CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-052-1

Filosofía Clásica. 2. Pedagogía. I. Batthyány, Karina.

Arata, Nicolás (Coord.)

CDD 306.42

Diseño de tapa: Pablo Amadeo

Diseño interior: Eleonora Silva

Asistencia: Natalia Krimker y Florencia Godoy

100 voces (y una carta) para Paulo Freire

Nicolás Arata
(Coord.)



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Red de Posgrados

Nicolás Arata - Director de la colección

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Camila Downar, Magdalena Rauch,

Inés Gómez, Sofía Barbuto, Florencia Godoy,

Natalia Krimker y Alejandro Cipolloni



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C.

Secretaría de Educación del Distrito

Claudia Nayibe López Hernández - Alcaldesa Mayor
de Bogotá

Edna Cristina Bonilla Sebá - Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela - Subsecretario
de Calidad y Pertinencia

Nancy Martínez Álvarez - Directora de Formación
de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

Equipo Académico SED-DFDIP

Jorge Orlando Castro Villarraga

Eliana María Figueroa Dorado

Carmen Cecilia González Cristancho

Alba Nelly Gutiérrez Calvo



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

100 voces (y una carta) para Paulo Freire (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2021).

ISBN 978-987-813-052-1



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>

Índice

Caleidoscopio freireano	15
<i>Karina Batthyány y Nicolás Arata</i>	
Bogotá, mil y más voces por Freire	19
<i>Secretaría de Educación de Bogotá</i>	
Carta a mi amigo Paulo Freire	23
<i>Frei Betto</i>	
Paulo Freire, la esperanza de un latinoamericano	25
<i>Adriana Puiggrós</i>	
Paulo Freire y una educación liberadora para la que no hay recetas	29
<i>Oscar Jara Holliday</i>	
A importância da filosofia de educação de Paulo Freire, na prática pedagógica de uma educação para a transformação.....	35
<i>Fatima Freire Dowbor</i>	
Por que celebrar o centenário de Paulo Freire?.....	41
<i>Moacir Gadotti</i>	
Paulo Freire, pedagogo de la emancipación	45
<i>Alfonso Torres Carrillo</i>	

Uma história, uma vida.....	53
<i>Salete Sirlei Valesan Camba</i>	
Un viaje <i>paulofreireante</i> para celebrar un centenario.....	57
<i>Walter Omar Kohan</i>	
Mil palabras sobre Freire.....	63
<i>Elsie Rockwell</i>	
La paradoja freiriana.....	67
<i>Pablo Gentili</i>	
Acerca de la vigencia de un autor	73
<i>Lidia Mercedes Rodríguez</i>	
Freire, creación liberadora y resistencia en su tiempo histórico	79
<i>Luis Bonilla-Molina</i>	
A libertação como horizonte utópico. Paulo Freire e a Pastoral Universitária	83
<i>Cíbele Rodrigues</i>	
Paulo Freire en México. El Centro Interdisciplinario de Documentación	89
<i>Rosa María Torres Hernández</i>	
Freire en Chile, ayer y hoy	95
<i>Jorge Fabián Cabaluz Ducasse</i>	
O legado de Paulo Freire no Movimento Sem Terra do Brasil	99
<i>Rosana Cebalho Fernandes</i>	
Resonancias freireanas en las organizaciones sociales de base territorial y comunitaria en la Argentina. Un acercamiento desde las prácticas juveniles.....	103
<i>Pablo Vommaro</i>	
Formación política entre docentes. Investigar para provocar	113
<i>Gabriela Bonilla Pacheco</i>	

Paulo Freire e a criação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL.....	117
<i>Bernardo Mançano Fernandes y Ana Lucia de Jesus Almeida</i>	
Y por tanto, también, un homenaje a Freire. ¡La tierra es de quien la siembre, por eso esta tierra es mía, ay, Mamá Tingó, Mamá Tingó!.....	123
<i>Jenny Torres</i>	
Cosendo roupa com a linha do Equador	127
<i>Alessio Surian</i>	
Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras.....	131
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Uno de nosotrxs.....	135
<i>Fernando Santana</i>	
Notas de una experiencia con Paulo Freire	141
<i>Inés Fernández Mouján</i>	
Con Freire y las utopías posibles	147
<i>Yohanka León del Río</i>	
Paulo Freire y las memorias pedagógicas del futuro	155
<i>Pablo Imen</i>	
Paulo Freire e a juventude brasileira	161
<i>Mônica Dias Martins</i>	
Poéticas de liberación.....	167
<i>Carla Wainszto</i>	
Recuperar la palabra. La alfabetización en guaraní en las escuelas públicas paraguayas	173
<i>Rodolfo Elías</i>	

La educación como derecho. Relecturas de Paulo Freire frente al capitalismo del siglo XXI	179
<i>Nora Gluz</i>	
Freire aquí y ahora	185
<i>Adrián Cannellotto</i>	
Una mirada en prospectiva de su obra. Un legado que orienta la lógica escolar. Reflexión.....	189
<i>Wilson Fernando García Castellanos y Nubia Esperanza González Vizcaino</i>	
Germinando resistencias.....	193
<i>José Joaquín Vargas Camacho</i>	
Cómo encontrar la marca Freire entre la épica y la melancolía. Algunos registros de la participación en las Brigadas de Trabajos Voluntarios (Unidad Popular, Chile, 1971).....	197
<i>Ana Diamant</i>	
Pedagogía, Tierra y discapacidad. Palpitares con Freire.....	203
<i>Alexander Yarza de los Ríos</i>	
Chisua, un tejido de relatos pedagógicos inspirados en el pensamiento de Paulo Freire	209
<i>Ana Brizet Ramírez-Cabanzo</i>	
Freire, solamente Freire	213
<i>Jesús Alberto Echeverri Sánchez e Hilda Mar Rodríguez Gómez</i>	
La educación interpelada. Pandemia, política y esperanza en la escuela que viene	219
<i>Mercedes Leal y Eva Fontdevila</i>	
Solo un pijama y la voluntad de cambiar el mundo. Notas sobre Paulo Freire en Chile	225
<i>Pablo Toro-Blanco</i>	
Paulo Freire y la educación latinoamericana. Esperanza, resistencia y praxis	231
<i>Marcela Gómez Sollano</i>	

Freire en el mundo digital.....	237
<i>Darío Pulfer</i>	
Un pedagogo inédito situado en las encrucijadas del siglo XX.....	243
<i>Flora Hillert</i>	
¿Si Paulo Freire hubiese vivido en Bolivia?.....	249
<i>Noel Aguirre Ledezma</i>	
Freire maestro, educación y esperanza en tiempos de pandemia.....	255
<i>Luz Albergucci</i>	
Desde la curiosidad epistemológica a la transformación social.....	259
<i>Fernando Darío Lázaro</i>	
Educação como indignação e com sentido para a vida	263
<i>Nilma Lino Gomes</i>	
Mi Freire, el del saber popular y su problematización tocando el núcleo duro de la universidad	269
<i>Anahí Guelman</i>	
Paulo Freire: uma voz necessária	275
<i>Sérgio Haddad</i>	
Paulo Freire: sembrador de esperanzas y tejedor de inéditos viables	281
<i>Eloísa Bordoli</i>	
Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos?	285
<i>Facundo Giuliano</i>	
La(s) educación(es) rural(es) en Colombia como un sustento de las experiencias pedagógicas latinoamericanas. Una mirada al legado de Paulo Freire	291
<i>Sonia Liliana Vivas Piñeros</i>	
A 100 años del nacimiento de Paulo Freire. La necesidad de repensar la relación educador-educando.....	297
<i>Ezequiel Darío Alferi</i>	

Paulo Freire, un caminante de la obviedad.....	301
<i>Malena Alfonso</i>	
Qual Paulo? Que educação? Fragmentos de memórias a respeito da pessoa de Paulo Freire e da educação popular	305
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
Paulo Freire, una fuente de principios de la educación para todos.....	315
<i>Hugo Edilberto Florido Mosquera</i>	
Notas sobre o legado do centenário de Paulo Freire	319
<i>Danilo R. Streck</i>	
Interrumpir las dicotomías. La intervención conceptual de Paulo Freire.....	325
<i>Myriam Southwell</i>	
Conciencia crítica. Desafío de época en el enseñar	331
<i>Estela Quintar</i>	
Freire y los retos para la educación del siglo XXI	337
<i>Gloria Calvo</i>	
Pregunta, diálogo, concienciación, pensamiento colectivo y lucha política.....	339
<i>Paulo Alberto Molina Bolívar</i>	
Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia. Resignificaciones a 100 años de su nacimiento.....	345
<i>María Rosa Goldar</i>	
Freire, el último pedagogo moderno.....	353
<i>Alejandro Álvarez Gallego</i>	
Una red de formación de posgrado en clave freireana	357
<i>Camila Downar, Florencia Godoy, Magdalena Rauch, Natalia Krimker, Sofía Barbuto, María Inés Gómez y Alejandro Gambina</i>	
Las oprimidas	363
<i>Teresa Arteaga y Cecilia Gofman</i>	

El mundo es de líderes desposeídos	371
<i>Johana Méndez Sarmiento</i>	
Paulo Freire, el narrador revisitado	377
<i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	
Paulo Freire vive	383
<i>Nélida Céspedes Rossel</i>	
Mi última conversación con Paulo Freire.....	389
<i>Carlos Alberto Torres</i>	
La edición de Paulo Freire	397
<i>Federico Brugaletta</i>	
La transformación y el traspaso de las fronteras educativas en tiempos de pandemia. Una mirada desde Freire.....	403
<i>Nelsy Armesto Argüelles</i>	
Educación e invasión cultural en el medio rural. Perspectivas desde la obra de Paulo Freire.....	407
<i>Daniel Lozano Flórez</i>	
Freire, vestigios y retazos en la vida de una maestra.....	413
<i>María Teresa Forero Duarte</i>	
Paulo Freire, más allá de un legado.....	419
<i>Blanca Cecilia Fulano Vargas, Andrés Julián Carreño Díaz, Walter Spencer Viveros-Viveros y Roiman Amed Badillo Bejarano</i>	
Más allá del saber y el educar. Pedagogía del diálogo y la emancipación social en la autoformación docente	423
<i>Marleny Hernández Rincón</i>	
La educadora, otra oprimida.....	429
<i>José Israel González Blanco</i>	
La escuela vista desde la teatralidad. Resaltando los principios freirianos en cuatro escenas	435
<i>Red de Docentes Investigadores (REDDI)</i>	

Freire en medio de la esperanza	441
<i>Angélica María Valencia Murillo</i>	
Paulo Freire, maestros y pandemia. Una mirada desde la esperanza	445
<i>Leny Mora Rivas</i>	
¿Qué es educación popular? Habla Paulo Freire.....	451
<i>Rosa María Torres</i>	
Carta a quien nos enseñó a amar la enseñanza	459
<i>Jenny Mercedes Rojas Muñoz y Juan Manuel Cristancho Hernández</i>	
Gracias, maestro Freire, por su discurso, por su acción, por su legado	465
<i>Ruth Stella Chacón Pinilla</i>	
Convite freiriano... ..	469
<i>Zulma Patricia Sánchez Beltrán</i>	
Mi encuentro con Paulo Freire.....	473
<i>Yadira Rocha Gutiérrez</i>	
Paulo Freire, José Martí y la Revolución Cubana.....	479
<i>María Isabel Domínguez</i>	
El legado de Paulo Freire en épocas oscuras.....	485
<i>Henry Giroux</i>	
¿Qué nombra hoy Freire en las pedagogías latinoamericanas?	
Una breve historia de desencuentros y encuentros	491
<i>Inés Dussel</i>	
100 años de Paulo Freire	497
<i>Peter McLaren</i>	
101 veces Freire	507
<i>Nicolás Arata</i>	

Caleidoscopio freireano

Freire cumple 100 años y desde CLACSO hemos impulsado y articulado junto a una gran cantidad de instituciones que integran nuestra red, una multiplicidad de acciones para celebrarlo y homenajearlo: paneles, ciclos de diálogos, boletines y producciones escritas. Estas y otras iniciativas forman parte de un camino que empezamos a recorrer en 2021 y que culminará en la Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, que se celebrará en la Universidad Nacional Autónoma de México en junio de 2022, donde dispondremos de un espacio especial para rendir homenaje al gran educador brasileño.

100 voces (y una carta) para Paulo Freire es una iniciativa que nace de CLACSO y que cuenta con el invaluable apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá. La articulación entre ambas instituciones ha permitido contar con este libro colectivo y en acceso abierto en el que un extraordinario conjunto de pedagogas, pedagogos, educadores, educadoras y docentes de toda América Latina y el Caribe han compartido generosamente ideas y perspectivas, reflexiones y experiencias que enriquecen nuestro conocimiento de la figura de Paulo Freire. Estas reflexiones son una extraordinaria puerta de entrada para quienes se acercan por primera vez a la lectura de su obra.

100 voces se propuso pensar la figura de Paulo Freire a partir de una invitación a destacar la riqueza de su legado en torno a cinco dimensiones: a través de una lectura del Freire histórico; mediante abordajes puntuales sobre su obra escrita; en la puesta en valor de alguna de las categorías que componen el rico y vasto léxico freireano; en la rememoración de episodios en que sus ideas impactaron en las experiencias pedagógicas latinoamericanas, y en una indispensable tarea de lectura prospectiva de su obra y de su pensamiento.

¿De qué nos hablan, entonces, las 100 voces reunidas en este libro? Creemos que las voces que se dan cita en estas páginas pueden leerse como una suerte de caleidoscopio freireano, un artefacto que nos vuelve a poner frente a una verdad incontestable: hay tantos Freires como lectores y lectoras de su obra. La potencia del discurso de Paulo Freire reside precisamente allí: en su capacidad de interperlar de múltiples y disímiles maneras a quienes trabajan (y defienden) la universidad pública, a quienes están frente a un salón de clases enseñando y compartiendo conocimientos con compromiso y dedicación, a quienes trabajan empeñadamente con niños, jóvenes y adultos en la multiplicidad de espacios y lugares donde se construye y se lucha por una educación popular democrática e igualitaria.

Pero este libro es un homenaje, también, a quienes hacen ciencias sociales con un espíritu crítico y emancipador en nuestro continente y en el mundo (especialmente, en esa región que hemos denominado Sur-Sur, una región que abriga realidades con múltiples puntos de contacto y que resulta indispensable poner en diálogo) y que hoy se encuentran amenazadas. En efecto, en pleno siglo XXI, cuando nuestras sociedades precisan más que nunca apoyarse y generar conocimiento crítico para hacer frente a los enormes desafíos que la amenazan, para desentrañar los sentidos profundos donde se anudan las tramas de la desigualdad, para combatir la pobreza y las múltiples formas de violencia, es precisamente cuando las ciencias sociales se encuentran más asediadas. Un ataque a las ciencias sociales que se produce de muchas maneras: algunas larvadas y disuasivas, otras más violentas y tangibles. El avance de la injerencia de los

bancos sobre la educación pública (especialmente a nivel de las universidades) o los ataques a la libertad de cátedra de partidos que se dicen “libertarios” aunque sus programas son profundamente autoritarios, son dos de los muchos ejemplos a los que podemos recurrir para ilustrar este punto.

Precisamente por ello, debemos reivindicar una figura como la de Paulo Freire, dialogar con su trabajo orientado hacia los sectores más relegados de nuestras sociedades, dejarnos inspirar por su compromiso con el diálogo y la construcción colectiva de los saberes, por una obra que es –a todas luces– un punto de inflexión en la historia del pensamiento crítico latinoamericano tanto como un punto de partida insoslayable para asumir los desafíos a los que nos enfrenta nuestro presente histórico. Estamos convencidos y convencidas que no hay mejor manera de hacerlo que convocándonos al trabajo colectivo, estrechando los lazos de cooperación y promoviendo una perspectiva latinoamericana y caribeña.

Karina Batthyány y Nicolás Arata

Bogotá, mil y más voces por Freire

Grata sorpresa la de constatar, hoy como nunca, la vigencia mundial del pensamiento de aquel educador de Recife. Grata sorpresa que potencia todos aquellos esfuerzos por promover y generar las condiciones para conocer sus aportes, ideas de tránsito libre, aunque muchas veces tengan que enfrentar tropiezos, censuras y gestos de insensatez. Y aún más grato encontrar, aquí y allá, profes apasionados vinculados a colectivos, testimonios vivos de un ideario que marca la impronta de su devenir.

Muchos son los matices, diversas las perspectivas. Y este compendio, de tantísimas plumas en un proyecto común, resulta ser una evidencia más de la potencia de su decir, en la honda convicción de su hacer. La vigencia de los aportes de Freire, radica en la agudeza, al hacer visible aquello que usualmente pasa desapercibido, invitándonos a esa lectura permanente y crítica de la realidad, bajo un tono que además de certero, también ha sido encantador, por las múltiples ventanas y puertas que va abriendo, por los muros que va derrumbando conforme avanzamos en su lectura, por el ímpetu de sus gestos que ataja los intentos de mordaza, como un paso fundamental hacia la liberación, en una lucha inquebrantable y permanente por la dignidad humana desde una base social, esencialmente colectiva, en donde la educación juega y jugará un papel esencial.

Nuestro sueño aquí en Bogotá, y seguramente compartido por muchos de ustedes, es el de una escuela alternativa, el de una educación transformadora, construida en el día a día desde la emulación y el *colegaje*, partícipe de las circunstancias globales y locales. Sigue siendo sueño, un escenario deseable y necesario para América Latina.

Hoy, cuando escribimos desde una instancia del gobierno de la ciudad dedicada a la educación y la formación docente, no dudamos en asumir el rol de pregoneros de algunas de sus contribuciones, tan vigentes como actuales, incitando y sugiriendo vías posibles hacia una educación centrada en la acción mediadora y la importancia del diálogo, de los pactos y de la solidaridad, opciones necesarias e imprescindibles frente a visiones hegemónicas e instrumentales sobre la educación, la escuela y el lugar de las maestras y los maestros.

Y este es precisamente uno de los méritos más destacados de Freire, reconocer el efecto político y envolvente de aquellos pequeños desplazamientos que marcan rupturas, haciendo de la conversación, del diálogo, una clave pedagógica en la mediación con el otro, con nuestros colegas, nuestros alumnos, nuestras familias. *100 voces (y una carta) para Freire* es una invitación, sencilla pero sugestiva, a estas múltiples lecturas y a la reflexión permanente y crítica, una acción esencialmente colectiva.

Freire es vigente también desde su reivindicación del arte de enseñar más allá de una cuestión instruccional o una práctica aséptica, concebido como un asunto político, también ético y estético, en donde niños, niñas, jóvenes, familias, comunidad, líderes sociales e incluso instancias gubernamentales y no gubernamentales, tienen una responsabilidad compartida. Qué no decir de los docentes y directivos docentes, que en el día a día, configuran todo un arsenal de respuestas y opciones para potenciar la vida en las escuelas.

Esta evocación a Freire, como pensador de nuestra época, también lo es por la bondad de su sencillez al invitarnos a hacer reflexiva nuestra práctica y ser partícipes en la lucha por la dignidad humana desde la palabra construida, la palabra que incita y convoca, desde la

mediación como principio pedagógico en donde la acción dialogada sigue siendo, hoy más que nunca, una veta privilegiada y prolífica, en todo lo que pueda contribuir al cumplimiento del derecho a la educación de todos, en cualquier momento de la vida.

Bienvenidos aquellos testimonios de mundos posibles sugeridos a propósito del pensamiento de Freire, a 100 años de su nacimiento y 25 de su muerte, textos intensos, vitales, que hoy son urdimbre dentro de un proyecto todavía abierto y en construcción, y ante el cual no podemos ser indiferentes ni ceder en la defensa de aquella dignidad que tanto reclamaba Paulo. Y este libro, un grano de arena, se suma a las mil y una voces que se escriben hoy día, y a otras mil y una voces que están tomando forma de escritura, allá en los territorios, en las ciudades, en los colegios y escuelas de América Latina.

Secretaría de Educación, Bogotá D.C.

Carta a mi amigo Paulo Freire

*Frei Betto**

Querido Paulo,

Recuerdas que los manuales de alfabetización enseñaban “Ivo vio la uva”. Pero tú, con tu método de sensibilización, de hacer que la lectura del mundo preceda a la lectura del texto, llevaste a adultos y niños, en Brasil y Guinea-Bissau, India, Nicaragua y tantos otros lugares, a descubrir que Ivo no solo veía con los ojos, también veía con la mente y se preguntaba si las uvas son naturaleza o cultura.

Ivo vio que la fruta no es el resultado del trabajo humano. Es creación, es naturaleza. Le enseñaste a Ivo que sembrar uvas es una acción humana en y sobre la naturaleza. Y la mano, multiherramienta, despierta el potencial de la fruta. Así como el ser humano fue sembrado por la naturaleza en años y años de evolución en el Universo.

Cosechar la uva, triturarla y convertirla en vino es cultura, apuntó. El trabajo humaniza la naturaleza y, al hacerlo, hombres y mujeres se vuelven humanos. Trabajo que establece el nudo de relaciones de la vida social. Gracias a ti, que iniciaste tu pedagogía revolucionaria con los trabajadores de Sesi en Pernambuco, Ivo también vio

* Escritor y educador popular, autor de *Por una educación crítica y participativa* (Rocco) y, en coautoría con Paulo Freire y Ricardo Kotscho, *Esta escuela llamada vida* (EMI/Ática/Legasa). Página web www.freibetto.org

que la uva la cosechan las *boias-frias*, que ganan poco, y la venden los intermediarios, que ganan mucho más.

Ivo aprendió de ti que, incluso sin saber leer, no es una persona ignorante. Antes de aprender las letras, Ivo sabía cómo construir una casa, ladrillo a ladrillo. El médico, el abogado o el dentista, con todo su estudio, no pueden construir como Ivo. Le enseñaste que no hay nadie más culto que el otro, hay culturas paralelas y distintas que se complementan en la vida social.

Ivo vio la uva y le enseñaste la vida, toda la plantación. Le enseñaste a Ivo que la lectura de un texto se comprende mejor cuanto más se coloca el texto en el contexto del autor y el lector. De esta relación dialógica entre texto y contexto, Ivo extrae el pretexto para actuar. Al principio y al final del aprendizaje, lo que importa es la praxis de Ivo. Praxis-teoría-praxis, en un proceso inductivo y dialógico que convierte al alumno en sujeto histórico.

Ivo vio la uva y no vio al pájaro, que, desde arriba, ve la vid y no ve la uva. Lo que ve Ivo es diferente de lo que ve el pájaro. Así que le enseñaste a Ivo un principio fundamental de la epistemología: la cabeza piensa donde pisan los pies. El mundo desigual se puede leer desde la perspectiva del opresor o desde la perspectiva del oprimido. El resultado es una lectura tan diferente entre sí como entre la visión de Ptolomeo, al observar el sistema solar con los pies en la Tierra, y la de Copérnico, al imaginarse a sí mismo con los pies en el Sol.

Ahora Ivo, con los ojos llenos de belleza, ve la uva, la vid y todas las relaciones sociales que hacen que la fruta se dé un festín en la copa de vino, pero ya no te ve a ti, que te sumergiste en el Amor la mañana del 2 de mayo de 1997. Nos dejaste una obra invaluable y un admirable testimonio de competencia y coherencia.

Cuando te fuiste, fui a rezar con tu familia, con tu compañera Nita, alrededor de tu rostro pacífico: viste a Dios.

Paulo Freire, la esperanza de un latinoamericano

Adriana Puiggrós*

Paulo Freire fue un hombre latinoamericano del siglo XX, cuyo legado tiene la fuerza de trascender en el tiempo y en el mundo. El término “trascendencia” registra especial valor en su pensamiento, en cuyo devenir fue resignificando. La posibilidad de la trascendencia nunca pierde en Freire el sentido cristiano, aquel heredado de la religión de su madre católica y se introduce en el dolor social y en el proceso pedagógico. La educación puede trascender y atravesar paredes, como hicieron Frei Betto y sus compañeros dominicos encarcelados, leyendo la Biblia a los presos comunes. Les sorprendían las reinterpretaciones de sus interlocutores porque se referían a su contexto, el de los oprimidos de América Latina (Freire y Betto, 1986, p. 103). Betto y Freire aman la imaginación. ¿Cómo sobreviviría un preso sin ella? ¿Cómo un educador? Y, acaso, la propia “conciencia ingenua” ¿no está señalando una situación de encierro, una imposibilidad de trascendencia del “aquí y ahora” y de articulación de la biografía con la historia, de la localidad con el más ancho territorio, del lugar de la opresión a la emancipación?

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Pedagogía (UNAM). Doctora *Honoris Causa* (UNLP).

El concepto de “trascendencia” tiene fases distintas en la obra freireana. En su versión secular requiere de la política. No toda enseñanza trasciende, ningún aprendizaje es un calco de los contenidos presentados, los contenidos son un campo de lucha. Freire introduce otro espacio de enorme importancia para la trascendencia de la cultura, como es el vínculo pedagógico y no pretende ocultar la conflictividad que encierra. En la sociedad opresora el maestro transmite, deposita, el alumno es receptor, la violencia es constituyente del vínculo. Pero la educación bancaria no es la única posibilidad, sino la que se estructura y estructura en la sociedad opresora; pero el vínculo puede ser liberador reconociendo al otro, dando lugar a sus representaciones, su lengua, su lenguaje, sus ideales, sus relatos. En el vínculo dialógico el relato del educando penetra trascendiendo el del educador. Se desdibujan la polaridad de las culturas, de las experiencias, la incomprensión de las palabras.

Leer es un acto de trascendencia cuando se lo encara de manera crítica, cuando la lectura “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 1991, p. 1). Se trata de tomar distancia desde el pequeño mundo de uno mismo a través de la palabra, hacia la lectura del mundo. El acto de leer no se restringe a la palabra, Paulo se va entregando a la lectura que se torna una barcaza que navega en el mar de sus recuerdos. Y recalca en Recife, en la casa rodeada de árboles en cuya sombra jugaba, y recorre los viejos cuartos y el sótano y la terraza donde cultivaba flores su madre. A la sombra de los mangos, cuenta Paulo, fue alfabetizado por sus padres con las palabras de su mundo infantil, no con la imposición de las de ellos. Le leían textos de Fernando Pessoa, pero no parece haber quedado en Paulo la amargura del poeta; quizás prefirió aquel pequeño fragmento: “tengo en mí todos los sueños del mundo”, que aleja por un instante las sombras de “Tabaquería” (Pessoa, 2021).

Todos los sueños. Entregarse a todos los sueños. Solo así es posible entender el “inédito viable”. Freire fue lector de Jorge Amado y seguramente diría como el autor bahiense “Yo no quiero liberarme de la

vida. Yo quiero vivir” (Cruz, 1992). Enorme proyecto, así como el que surge del mencionado diálogo con Frei Betto, al que el entrevistador, Ricardo Kotscho, tituló “Esa escuela llamada vida”. La “pedagogía de la esperanza”. Trascendencia y esperanza se complementan. ¿Era posible esperar en el exilio, durante la dictadura militar brasileña, en época de dictaduras militares latinoamericanas, unas de tantas? ¿Cómo definir en esos momentos la educación? ¿Cómo, la política? Freire enfrenta a quienes le niegan su condición de educador por ser demasiado político. Y hubo quien le preguntó “¿Pero cómo, Paulo, una *Pedagogía de la esperanza* en medio de una desverguenza como la que nos asfixia hoy en Brasil?” pero Freire dice “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño” (Freire, 2021, p. 18) y rechaza el fatalismo. Pero también advierte que la esperanza solitaria no es suficiente y debe amarrarse a la práctica, al proceso político.

La vinculación que establece Freire entre educación y proceso político requiere de la convicción en un futuro posible. Nunca, en ningún momento de la historia hay certeza sobre las características de lo que vendrá, acerca de las rutas que tomarán las fuerzas de la dominación y las de los pueblos. Los oprimidos no son poseedores de una verdad última ni optan en su propio beneficio en todas las circunstancias. El poder colonizador siempre actúa penetrando en las profundidades de la conciencia social y el neoliberalismo es una de las formas de dominación de las subjetividades más poderosas de la historia. Por esa razón las ideas de Freire cobran una importancia mayor, dado su potencial político pedagógico para acompañar el difícil proceso de desprendimiento de los sujetos del impacto mediático-político, al cual los somete permanentemente el mercado. Educar es una tarea política, aunque no debe confundirse con el espectro de acciones políticas que requiere la hora latinoamericana.

América Latina necesita a Paulo Freire; debe recuperarlo en la historia de la educación democrática y popular. La difusión universal de sus textos no obstaculiza sino que resalta la lengua propia, la pertinencia de su pensamiento respecto a nuestros específicos

problemas y nuestras culturas. La obra de Freire pertenece a los discursos descolonizadores latinoamericanos, y solo es auténtica en su expansión cuando se la inscribe en el contexto teórico-político de las luchas sociales de los pueblos del mundo. Volvamos a leer una y otra vez *Pedagogía del oprimido* para reiterar la centralidad de ese pueblo que Paulo tanto ama, como sujeto activo de la “praxis” educativa.

Bibliografía

Cruz, Juan (9 de agosto de 1992). Entrevista a Jorge Amado. *Diario El País* (Madrid), Cultura.

Freire, Paulo (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2021). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI. <http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/>

Freire, Paulo y Betto, Frei (1986). *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa.

Pessoa, Fernando (2021 [1928]). *Tabaquería*. [Firmado con el heterónimo Álvaro de Campos]. <https://www.culturagenial.com/es/poemas-de-fernando-pessoa/>

Paulo Freire y una educación liberadora para la que no hay recetas

*Oscar Jara Holliday**

La propuesta de Paulo Freire de una educación liberadora que construye las capacidades de las personas como sujetos protagonistas de la transformación social de la historia, implica una formación integral de múltiples dimensiones en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades humanas. Sería un contrasentido llevar a cabo procesos educativos autoritarios, impositivos o doctrinarios, para generar procesos de participación democrática y convivencia realmente humana. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical, rígida y memorística, por antidia-lógica (Freire, 1970). De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico como pensamiento propio, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2017) y la vocación de humanización, y que, por tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras que nos permitan ser sujetos de la historia y no objetos de una historia determinada por otras fuerzas y actores.

* Educador Popular y Sociólogo. Director del CEP Alforja en Costa Rica www.cepalforja.org. Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), www.ceaal.org

Esta educación liberadora la pensó Freire precisamente como proceso de *auto liberación* y *auto creación*, no como un conjunto de acciones en las que algunas personas “liberan” a otras de sus cadenas de dominación. Educación liberadora en el sentido de posibilitar condiciones y disposiciones que nos permitan liberarnos de todas las ataduras que nos impidan ser personas. Pero también liberadora de todas nuestras potencialidades humanas de imaginación, de creación, de relación y de acción transformadora; liberadora de la capacidad de producir conocimientos y prácticas individuales y colectivas que buscan cambiar la realidad. Una educación que nos libera en la medida que nos permite descubrirnos como sujetos de la historia por medio del diálogo horizontal y crítico entre educadores, educadoras, educandos y educandas y en la que todas las personas podemos *enseñar y aprender*.

[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción [...]. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (Freire, 1997, p. 47).

Los aportes de Freire nos hacen ver que están íntimamente relacionadas las propuestas de ser sujetos de transformación social con la de ser sujetos de procesos educativos creadores. Si nos formamos como personas críticas y creativas, ello se expresará en formas de participación social críticas y creativas. Pero, para ello, debemos asumir *riesgos*:

¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la “guía” que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como “salvadores”? (Freire, 1996, p. 81).

En la *filosofía educativa* de Freire (que muchas veces se ha pretendido reducir a un *método*), la educación es concebida como un proceso ético-político-pedagógico y estético: construye poder, pero no un poder autoritario y vertical, sino un poder democrático y sinérgico que, como las llamas de las velas, crece más cuanto más se comparte. Es, por eso, una práctica liberadora que posibilita crear y multiplicar espacios de libertad y autonomía: para soñar otras realidades posibles y, por tanto, para impulsar una praxis esperanzada y comprometida basada en la convicción de que es posible cambiar la historia y esta no está predeterminada. Por eso, la acción pedagógica liberadora es siempre un desafío creador, una apuesta que toma posición, una proyección de largo plazo que supone *compromiso*:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica liberadora [...] es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de manera fría, mecánica y falsamente neutra (Freire, 1997, p. 24).

Educar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para producir, para crear, para construir conocimientos transformadores, entonces, la pregunta clave es ¿cómo creamos condiciones y disposiciones para que sea posible un proceso de aprendizaje, de reflexión crítica, para crear capacidad de análisis, comunicación, sensibilización de problemas para poder trabajar y comprender lo que acontece en nuestro alrededor? Aquí es donde ubicamos, entonces, a los métodos, las técnicas y los procedimientos del proceso educativo: en la búsqueda de la coherencia con ese sentido ético, político, pedagógico y estético en el quehacer cotidiano.

De lo anterior se deduce que la labor docente debe ser siempre creativa y desafiadora, responsablemente comprometida con la tarea, sí, de enseñar, pero *en función* de generar y construir aprendizajes. La labor docente comprendida como pasión y aventura creadora

y no como rutina burocrática de cumplimiento de tareas preestablecidas. Es en ese sentido, *docencia transformadora*, pero más aún: es una *docencia para la transformación*, para generar impulsos y capacidades de transformación.

Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente [...] pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es solo un momento fundamental del aprender (Torres, 1988, p. 88).

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras, de muchos educadores y educadoras populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar ansiosamente recetas: herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir” y no algo que requiera el esfuerzo creativo de “inspirarse para cocinar”.⁴

Esto ha ocurrido también con el acercamiento de mucha gente a la obra de Paulo Freire. Durante mucho tiempo, e incluso hasta ahora se ha hablado sobre “el método Paulo Freire”, como si fuera ése su aporte único, vinculándolo –incluso– al método psicosocial de alfabetización y reduciendo la contribución pedagógica de Freire a ello. Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó

⁴ Ya en el cap. 1 de *Pedagogía de la autonomía*, Freire utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “el acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la hornilla, cómo encenderla, como subir o bajar la llama, como lidiar con ciertos riesgos inclusive remotos, de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos para crear una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y así va posibilitando que él se convierta en cocinero” (1997, pp. 22-23).

una gran innovación respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente, pero sus aportes metodológicos son –en realidad– *una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y la propuesta liberadora que caracteriza su pedagogía.*

Bibliografía

De Sousa Santos, Boaventura (2017). *Ecología de saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1996). Educación y participación comunitaria. En Paulo Freire, *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Torres, Rosa María (1988). *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*. Lima: Tarea.

A importância da filosofia de educação de Paulo Freire, na prática pedagógica de uma educação para a transformação

*Fatima Freire Dowbor**

Toda e qualquer concepção de educação não se encontra solta no ar... a vagar por aí.

Toda e qualquer uma delas, já seja democrática ou autoritária, se encontram ancoradas, envoltas, e envolvidas em valores e princípios que lhes dão o chão da sua existência. Desta forma também nenhuma prática pedagógica se encontra desenraizada da filosofia educacional que a sustenta. É por esta razão que a cada concepção de educação corresponde uma determinada e específica prática pedagógica.

A concepção de *educação para a transformação* postulada por Freire se encontra imersa nas suas origens de criança que passou fome e teve reais e concretas dificuldades financeiras para estudar. Só um corpo que sofreu necessidades ao se desenvolver em busca de aprender, e com fome de saber, poderia idealizar uma educação realmente igualitária, democrática e libertadora. Ninguém cria no vazio, todos nós criamos e ré/criamos, em princípio, partindo das nossas histórias de vida.

* Pedagoga, licenciada em Filosofia, psicopedagoga.

É interessante reparar no fato de que a filosofia de educação aqui postulada, exala, emana ação e transformação. Poderíamos nos perguntar: de qual ação estamos a falar? De qual transformação estamos a falar?

Ousaria dizer que estamos justamente a falar do tipo de ação que promove a autoria do educando. Do tipo de ação que possibilita que o educando se experiencie enquanto ser que sabe, pensa e deseja. Do tipo de ação que possibilita o surgimento das perguntas de espanto sobre as coisas do mundo e sobre os seres humanos que somos. Do tipo de ação que cria espaços de aprendizagem nos quais o educando possa ser sujeito do seu processo e não objeto dele. Do tipo de ação que construa um espaço de continência sala/aula, onde o educando possa enunciar/denunciar o seu não saber, e possa por tanto descobrir o que já sabe e o que ainda precisa saber, para poder assim saber mais.

Enfim, ações do tipo que provoquem desejo intenso nos corpos dos educandos, para que sempre queiram ser mais e melhores e que não permitam que ninguém os obrigue a deixarem de ser.

Sobre qual processo de transformação estamos a falar, a não ser aquele que possibilita a descoberta por parte do educando, mediado pela relação com o educador, de que ele é um ser falante e desejante, e que pode falar por si e aprender a desejar e a sustentar o seu próprio desejo?

Digo isso porque a grande maioria de nós somos capazes de desejar, porém somos poucos aqueles que sustentamos o que desejamos. Sustentar o desejo muitas vezes nos leva a termos que educar o nosso sentimento de culpa para não ferir o outro, ou a expectativa do outro, nos levando desta forma a renunciar ao que realmente desejamos.

Uma educação para a *libertação* só acontece na prática de forma real, se o educador realiza a sua opção política pedagógica em prol daqueles que sabem menos e a quem lhes foi negado o direito ao saber e ao conhecimento. Só posso ter uma prática democrática pedagógica em sala de aula enquanto professor se realmente acredito que o outro pode saber tanto quanto eu, ou mais do que eu. Contudo, esta

forma de vivenciar a prática pedagógica não é em princípio a mais desenvolvida entre nós professores. Ainda nos resta um grande ranço de autoritarismo nos nossos corpos, que nos impede de acreditar não só que o aluno pode saber mais ou melhor do que nós determinados conteúdos, como também que ele possa ter algo a nos ensinar. Esta constatação é de uma tristeza humana grande pois anuncia e denuncia que a grande maioria de nós, quando estamos no chão de sala de aula, só ensinamos e não aprendemos com os nossos alunos, quando é fundamental para a compreensão do processo de ensino aprendizagem, refletir e vivenciar o par ensinar/aprender.

Isto é importante porque, normalmente, se estamos atentos aos nossos próprios processos, iremos descobrir que, quando ensinamos, estamos de certa forma a ré/viver a forma como aprendemos. E o contrário também pode ser verdadeiro.

Interessante é perceber que nós não aprendemos com qualquer um. Para que eu aprenda com o outro, este tem que ocupar um lugar de ser uma referência afetiva/cognitiva para mim, ao mesmo tempo que eu tenho que me autorizar a aprender com ele. Sem autorização e sem ocupância de lugar de ser referência, não existe processo de ensinar/ aprender. Por esta razão costumo afirmar que, na minha forma de perceber, o ato de educar é um ato corajoso de ocupar um lugar no processo de vida daquele a quem educo, marcando desta forma o corpo dele. Me dá muita tristeza quando percebo que ainda existem educadores que não marcam o corpo do educando, mas simplesmente deixam rastros. Para marcar o corpo do outro, eu tenho que estar presente, inteira *no* e *com* o processo do outro. Atualmente sofremos de uma intensa dificuldade de simplesmente estar *com* e *para* o outro.

Acredito que ninguém se educa sem modelo. Deixando explícito que a conotação da palavra *modelo* aqui utilizada não é a mesma de uma concepção autoritária de educação. Modelo na concepção democrática de educação existe não como exemplo a ser seguido, mas sim como referência que dá parâmetros, norteia e incentiva para que o educando possa se descobrir e desta forma poder ser ele mesmo.

Acredito também que o maior desafio do educador que tem coragem e amorosidade de ser modelo/referencial para aqueles a quem educa é ser um tipo de modelo que exercita cotidianamente o estar presente e o estar ausente. Ou seja, o que quero dizer com isto é justamente que cotidianamente reflito sobre a forma de como estou a viver este lugar de ser referência para o educando. Se estou a vivenciar uma forma de estar presente sem sufocar suas ideias, sentimentos e curiosidades, ou se estou a vivenciar uma forma de estar tão ausente que beira ao abandono.

Muitos de nós, às vezes, confundimos o ato de criar um espaço pedagógico onde os alunos possam se exercitar na conquista da sua autonomia, ao vivenciarmos uma relação de libertinagem e não de liberdade, por termos dificuldade de sustentarmos nossa autoridade com os educandos.

Outro aspecto interessante de ser salientado na postura pedagógica de um educador emancipador, libertador, é a de perceber (na sua forma de estar presente no chão da sala de aula) se ele acredita que ocupa um lugar, ou se ele acredita que é o lugar. Existe uma certa diferença entre estas duas formas de estar presente, ou seja, *ser o lugar* ou *ocupar o lugar*.

Quando acredito que *sou o lugar*, qual é a mensagem que estou a veicular para os educandos? Possivelmente a que nenhum deles é capaz de ocupar o meu lugar, porque ele é exclusivamente só meu pela assunção do poder e do conhecimento. Que só eu sei, e eles não sabem e é por esta razão que estão a ocupar o lugar unicamente de aprendentes, já que não têm nada a me ensinar. Quando estou a ocupar o lugar tendo a clareza que não sou o lugar, transmito a mensagem para os educandos de eles também poderem ocupar o meu lugar em determinadas situações pedagógicas, nas quais eles possam realmente saber mais ou explicar melhor do que eu o conteúdo em questão. O grande desafio do educador que comparte a sua ocupância de lugar, é justamente a de o fazê-lo sem perder a sua verticalidade, a sua autoridade.

Dito de outra forma, como vivenciar a minha horizontalidade na minha relação pedagógica de ser humano que ama e deseja com os educandos sem perder, contudo, a minha verticalidade do lugar que ocupo na minha função de ser educador. Grande desafio que é, as vezes, muito difícil e penoso para a grande maioria de nós. É interessante perceber que essa ocupação/preocupação de reflexão de como ocupo o meu lugar de ser educador, quando inexistente, pode gerar um processo muito prejudicial no corpo do educando, já que educador e educando se misturam, dificultando desta forma o processo de aprendizado de ser educando e o de ser educador. Só posso aprender a ser aluno se o professor é professor. E vice-versa. Da mesma forma como só posso aprender a ser filho(a) se o pai é pai, e a mãe é mãe.

Me pergunto o que mais poderia socializar com vocês, futuros leitores deste pequeno e simples texto, que possa motivá-los, após a leitura dele, a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. Sempre acreditei, pela forma como fui educada, que educar para a transformação requer e exige, por parte daquele que educa e ao mesmo tempo é educado, um profundo amor pela espécie humana. Não se trata aqui de um amor harmonioso, piegas, se trata de um amor que é rebelde, de um amor que é briguento, de um amor que é ousado, de um amor que simplesmente existe por ser um amor de humanidade. Por esta razão, para mim, sempre foi muito claro que quem fala em educação fala em vida e não em morte.

Só quem ama a vida e mantém viva sua criança interna, pode se dedicar a uma educação que seja libertadora do ser humano. Libertadora no sentido de se ter a coragem de se comprometer com o educando no processo de desvelar a desigualdade que vivemos no mundo, das injustiças, preconceitos, racismos e tantas outras situações que fazem com que sejamos menos gente.

Gostaria de finalizar este texto com uma definição do meu pai, que, para mim, é uma das tantas quantas fortes e representativas da sua filosofia de educação para a transformação: “Educar é um ato político e amoroso, e o/a professor/a é um/a artista”.

Por que celebrar o centenário de Paulo Freire?

*Moacir Gadotti**

Desde o ano passado, celebrações em torno do centenário de Paulo Freire estão sendo realizadas em diferentes partes do mundo. Alguns poderiam perguntar: por que celebrar o centenário de Paulo Freire?

A pergunta procede, pois ele não gostava de homenagens. Costumava dizer, quando recebia homenagens, e foram muitas, que as recebia por que tinha certeza de que elas só aconteciam em função das causas que defendia.

Ele deixou marcas profundas em muitas pessoas e profissionais de diferentes áreas. Não apenas pelas suas ideias, mas, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político. Não deixou discípulos como seguidores de ideias. Deixou mais do que isso. Deixou um espírito. “Para me seguir não devem me seguir”, dizia ele. O pensamento freiriano é um pensamento rebelde, insurgente, onde não falta a indignação e a esperança, a crítica e a proposta. Não somos repetidores de Freire. Não se trata de repetir Freire. Trata-se de reinventá-lo.

Paulo Freire confessou, certa vez, que se considerava como um “menino conectivo”. Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica e política. A concepção freiriana da

* Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire.

conectividade está estampada na epígrafe do seu livro mais conhecido, *Pedagogia do oprimido*: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Por que esse livro teve tanta repercussão? A resposta é simples: porque expressava o que muita gente já tinha em mente em seus sonhos e utopias, um mundo de iguais e diferentes, “um mundo em que seja menos difícil amar”, como afirma ele no final desse livro. Esse livro ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade, em sindicatos, igrejas, organizações não governamentais, em movimentos sociais e populares e, particularmente, na educação popular. E assim, sua filosofia educacional foi cruzando as fronteiras das disciplinas, das ciências e das artes, para além da América Latina, criando raízes nos mais variados solos.

Paulo Freire continua sendo a grande referência de uma educação como prática da liberdade e de uma educação emancipadora. Muitas das mensagens recebidas no Instituto Paulo Freire em São Paulo, logo depois do dia 2 de maio de 1997 (data de seu falecimento), dizem textualmente: “minha vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire”; “o que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente”. Elas revelam o impacto na vida de tantas pessoas de muitas partes do mundo.

Não há dúvida de que Paulo Freire deu uma grande contribuição à educação para a justiça social e à concepção dialética da educação. A pedagogia autoritária e seus teóricos combatem suas ideias justamente pelo seu caráter emancipatório e dialético. Seja como for, aceitemos ou não as suas contribuições pedagógicas, ele constitui um marco decisivo na história do pensamento pedagógico mundial.

As ideias de Paulo Freire continuam válidas hoje, não só porque precisamos ainda de mais democracia, mais cidadania e de mais justiça social, mas porque a escola e os sistemas educacionais encontram-se frente a novos e grandes desafios. Paulo Freire tem muito a contribuir para a reinvenção da educação atual. Essa reinvenção da educação passa pela recuperação dos educadores e educadoras como

agentes e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa. Essa reinvenção só pode ser obra de um esforço coletivo, colaborativo, plural, não sectário, pensando numa transição gradual para outras formas de conceber os sistemas educacionais, seu planejamento, sua gestão e monitoramento, seus parâmetros curriculares, se quisermos dar uma contribuição significativa para a construção de novas políticas públicas de educação. Os educadores e educadoras podem e devem ser os principais protagonistas dessa reinvenção. A mudança precisa partir do vivido, do experimentado, do que está em processo, da “reflexão crítica sobre a prática”, como costumava dizer Paulo Freire.

De nada adianta instrumentalizar melhor as pessoas para buscarem ser melhores do que as outras. A vida, para ser plena, precisa ser vivida na plenitude do saber, do ser, do sentir. Precisamos nos formar para a sensibilidade, para a emoção e a imaginação, para além da ciência e do conhecimento. Paulo Freire defendia o saber científico sem desprezar a validade do saber popular, do saber primeiro. Dizia que não podemos mudar a história sem conhecimentos, mas que tínhamos que educar o conhecimento para colocá-lo a serviço da transformação social. Educar o conhecimento pelo entendimento da sua politicidade.

A utopia é uma categoria central do pensamento de Paulo Freire. Por isso, ele se opôs diametralmente à educação neoliberal, pois o neoliberalismo “recusa o sonho e a utopia”, como afirma na sua *Pedagogia da autonomia*. O neoliberalismo não só recusa o sonho e a utopia. Ele também recusa o saber dos docentes, reduzindo-os a meros repassadores de informações como se fossem máquinas de reprodução social, excluindo-os de qualquer participação no debate das questões educacionais.

A educação neoliberal não se pergunta sobre as finalidades da educação e investe toda a energia nos meios e, particularmente, na avaliação, numa cultura da testagem que não incide sobre as causas do desempenho escolar. Sabemos avaliar com perfeição, sem nos perguntar sobre o que estamos avaliando. Para essa concepção

de educação, os docentes não têm conhecimento científico, seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam conhecer receitas para preparar seus alunos passarem nos testes nacionais e globais. Eles só servem para aplicar novas tecnologias: a sala de aula perde sua centralidade e a relação professor-aluno entra em declínio em favor da relação aluno-computador.

Temos razões para celebrar o centenário de Paulo Freire. Nossa celebração não é uma pura homenagem, é um compromisso com uma causa. Nossas celebrações têm um sentido estruturante, um sentido propositivo e prospectivo. Celebrar não é esperar que o amanhã chegue a nós. É fazer, desde já, o amanhã que desejamos ver realizado. Não é pura espera. É esperarçar.

Entendemos o centenário de Paulo Freire como um espaço-tempo de articulações, como um processo formativo e de mobilização com vistas à transformação da realidade. A práxis de Paulo Freire opôs-se ao neoliberalismo e hoje, ao celebrar o centenário, estamos também nos contrapondo à ofensiva ideológica neoconservadora, fortalecendo o pensamento crítico freiriano, promovendo ações e projetos alternativos à mercantilização da educação.

Paulo Freire aponta para a educação do futuro e não do passado. Celebramos Paulo Freire porque sabemos que não temos futuro sem lembrar das lutas daqueles e daquelas que nos precederam com seus sonhos e utopias. Precisamos de nossos lutadores e lutadoras do passado, pelos direitos humanos, pelos direitos dos povos, pelo direito a uma educação emancipadora, transformadora, cidadã. Sonhos por mais justiça e equidade nunca morrem. Eles alimentaram, e continuam alimentando, a nossa esperança. Devemos honrá-los nos inspirando neles, retomando suas lutas, ressignificando-as nos tempos atuais.

Paulo Freire não é só atual. É, também, necessário. Em tempos como o que estamos vivendo hoje, de um neoconservadorismo crescente, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire para nos ajudar a encontrar o melhor caminho de resistência e luta, como um mapa de navegação, nessa difícil travessia.

Paulo Freire, pedagogo de la emancipación

*Alfonso Torres Carrillo**

Presentación

En este pequeño texto sintetizamos algunas ideas pedagógicas de Paulo Freire en el contexto de esta conmemoración mundial del primer centenario de su natalicio. He prescindido de referencias porque es una síntesis de algunos de mis escritos previos (Torres, 2007, 2021). Luego de una breve referencia a su primera experiencia en alfabetización, abordo sus aportes al amplio espectro de las pedagogías emancipadoras.

De la alfabetización concientizadora a la pedagogía de la liberación

En 1962, desde el recién creado Servicio de Extensión Cultural, el profesor de la Universidad de Pernambuco, Paulo Freire, junto con

* Doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Educador popular e investigador.

la Unión de estudiantes de Pernambuco y el Movimiento de Cultura Popular de Recife, llevó a cabo su experiencia en alfabetización y educación de adultos desde los llamados “círculos de cultura”. En esta iniciativa y en sus artículos publicados por la revista de la Universidad, aparecen ya sus preocupaciones sobre una educación orientada a la democratización y el empoderamiento popular a través de la concientización, acción cultural y la organización comunitaria; también su crítica a la concepción extensionista y a los métodos tradicionales de educación de adultos.

En 1963 Freire es llamado a liderar el Programa Nacional de Alfabetización que buscaba alfabetizar a 5 millones de campesinos y habitantes de las favelas, a través de su propuesta educativa, que empieza a ser llamada como “método Freire”. Dicha iniciativa se frustra con el golpe militar del 31 de marzo de 1964. Al mes siguiente, el profesor era procesado y detenido por 75 días.

Luego de un corto paso por Bolivia, Freire se exilia en Chile. En dicho país Freire pasa a coordinar el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (INCIRA). En este contexto, también acompaña y asesora nuevas iniciativas de alfabetización de adultos campesinos, retomando y afinando su propuesta metodológica.

También sistematiza su experiencia pedagógica en Brasil en su libro *Educación como práctica de la libertad* (1967); allí, retoma su propuesta de alfabetización como concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras de dicha realidad serían una consecuencia necesaria de la concientización.

Entre 1968 y 1969 escribe *Pedagogía del oprimido* (publicado en 1970), donde sintetiza las ideas pedagógicas por las cuales sería reconocido a nivel mundial; en efecto, este texto circularía inicialmente de modo clandestino en Brasil y por toda América Latina. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su pensamiento permitió que su propuesta fuese acogida al interior de la Iglesia católica y en la naciente Teología de la Liberación. Así, muchos religiosos

y educadores cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, vieron en la pedagogía de la liberación un referente coherente con los propósitos emancipadores que pretendía dar a sus acciones pastorales y educativas.

A partir de ahí, el aporte de Freire fue más allá de su método de alfabetización, conformando las directrices fundantes, tanto de la Educación Popular como de las pedagogías críticas. La amplia obra escrita de Freire y sus innumerables presentaciones públicas a lo largo de las décadas siguientes y hasta su fallecimiento en 1997, configuran un rico universo de reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la ética liberadoras. Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”. En torno a dicha acción-reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Con base en esta síntesis de sus planteamientos, retomar algunas ideas relevantes del pensamiento freiriano.

Educar es conocer críticamente la realidad

Freire considera la educación como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra (Freire, 1983, p. 51). En efecto, su método de alfabetización exige de los educadores una investigación previa tanto de la realidad de los educandos como de la lectura que estos hacen de la misma, expresada en su lenguaje. Ya en el acto alfabetizador, se parte de la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión de las lecturas “ingenuas” de los educadores y educandos. Es a través del diálogo sobre problemas significativos que padecen, como los analfabetos aprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y escribir.

En oposición a la concepción bancaria de la educación, para Freire el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico, que involucra conciencia, sentimiento, deseo y voluntad. La práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos saberes.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías. Este proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo, más bien siempre es inacabado, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando. También los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y sus preguntas. Por ello, los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionarse, discutirse y cuestionarse. Se requiere más una pedagogía de la pregunta que una pedagogía de la respuesta.

Educar es una práctica política esperanzadora

Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que bien reproducen y legitiman, o bien cuestionan y transforman, las relaciones de poder prevaecientes en la sociedad. La educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Así, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas.

Mientras que en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, develar la razón de ser de aquellos problemas. En tanto que la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire, 1993).

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo. El educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral ante las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación. Por ello, debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden social injusto, y de imaginarse utopías realizables: esta capacidad de reconocer la posibilidad de ir construyendo otros mundos posibles es lo que Freire denominó el “inédito viable”.

De este modo, para Freire sostener el proyecto de transformación requiere esperanza. Por ello, plantea una “pedagogía de la esperanza” que supere el fatalismo, el conformismo y la desilusión que el poder dominante busca imponer a toda costa. Frente al “no hay nada que hacer”, hay que anteponer el derecho a soñar. Como lo señaló Freire: En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. Por ello, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio (1993, p. 43).

Educar es un diálogo, es una praxis en la que se forman sujetos

Para Freire la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que –si así lo reconocemos– necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

Para Freire, la educación es la posibilidad de constituirnos como sujetos; solo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que llego a reconocermé como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de ser modificado desde otros valores, sentidos y utopías.

Freire, desde su palabra y su práctica fue testimonio de constructor creativo de ello y por eso logró incidir en miles de educadores desde la década de los sesenta hasta la actualidad. A lo largo de su trayectoria, Freire reivindica el carácter dialógico de la educación, no como una mera técnica o una didáctica, sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano; los hombres y mujeres se constituyen como sujetos a través de la acción y reflexión colectivas de transformación de la realidad. Todo este proceso crítico liberador está atravesado por la palabra. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 99).

Para Freire, este pronunciamiento del mundo no es privilegio de algunos. Nadie puede decir solo la palabra verdadera, ni decírsela a

otros quitándoles su derecho a decirla. Pronunciar la palabra desde una praxis liberadora implica un encuentro entre los hombres mediados por el mundo, relación a la que Freire denomina diálogo. Por eso, el diálogo es una apuesta existencial, pues no solo solidariza la reflexión y la acción, sino que permite que los sujetos ganen sentido en cuanto tales. El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Tampoco hay diálogo sin esperanza: esta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo.

Bibliografía

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1983). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Torres, Alfonso (2007). *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Torres, Alfonso (2007). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Uma história, uma vida

*Salete Sirlei Valesan Camba**

Sol, céu, ar, Terra....
mato e uma escola rural.

Tudo isso, numa linda montanha,
bairro das Oliveiras,
cidade de Pindamonhangaba, São Paulo, amado Brasil.
Quão felizes estão os pássaros sobrevoando esse espaço.
Cantam e bailam entre o céu, a terra e as árvores.
É o “Rural Vivo” em perfeita harmonia.
Psiu!!!!...
Não são só pássaros que cantam.
Ouçam!!!!...
A música vem do riacho,
é a água entoando o seu canto.
Aqui, entre os pássaros, o céu e a terra, pergunto:
—Paulo, onde andas você???
É o pássaro quem responde:
—Em todos os lugares,
na água, na terra e nos ares,

* Directora de FLACSO Brasil.

sempre, sempre com vocês.
Sábios saberes.
Podres poderes.
Que céu, que Terra, que água.
Que mundo que ameaça.
Mundo humano??? Hipocrisia.
Olha!!!
É o pássaro - um perfeito malabarista,
canta e dança em vôos sincronizados.
Nesse momento, toda essa beleza, num só sentido.
 À VOCÊ PAULO FREIRE,
A homenagem da Natureza.

19 de setembro de 2001 – 80 anos
 UMA VIDA, UMA HISTÓRIA...

Parabéns!!!
Com Amor, hoje e sempre.
Salete

UMA VIDA, UMA HISTÓRIA – 20 ANOS DEPOIS

A esperança mais viva do que nunca empurra a dura realidade na nossa mãe Terra.

A certeza de que a história é individual e coletiva, porém construída em cada segundo da nossa existência, só nos deixa mais inquietos.

A beleza da concretude cotidiana entre saber e fazer circunda a construção da nossa humanidade.

A coragem em realizar e criar, mesmo quando a maré está com força contrária, é o sonho e a utopia que movimentam a luta.

A sabedoria para sobreviver e superar a cada minuto um novo desafio pulsa forte no nosso pequeno grande coração.

A grandeza do legado deixado, Paulo Freire querido, é a força que precisamos em tempos sombrios.

Lutar pela vida e pela história cotidianamente construída é nosso destino, nosso direito e nosso dever.

Lutar pelos direitos individuais e coletivos nos permite construir consciência, soberania, emancipação, respeito, inclusão...

Lutar pela dignidade do outro nos faz compreender a grandiosidade da diversidade e do compromisso como humanos que precisamos ser.

Lutar é o verbo que nos permite compreender para que acordamos todos os dias.

O importante é SER. O ter é consequência apenas. Se não SOU jamais compreenderei meu papel na humanidade.

À VOCÊ PAULO FREIRE,

A homenagem da minha Humanidade.

19 de setembro de 2021 – 100 anos

UMA VIDA, UMA HISTÓRIA...

Parabéns!!!

Com Amor, hoje e sempre.

Salete

Un viaje *paulofreireante* para celebrar un centenario

Walter Omar Kohan*

Este año de 2021, fatídico en tantos sentidos para nuestros pueblos, ha sido un año lleno de homenajes a Paulo Freire y su centenario. Parece como si, en cierto modo, el horror que nos gobierna en Brasil hubiera potenciado los festejos y reconocimientos al gran educador pernambucano hostilizado por ese mismo (des)gobierno. Los homenajes, virtuales y reales, se despliegan con enorme espíritu de alegría por una vida infantilmente educadora y también de repudio a una política desastrosa en los más diversos campos, en particular, en la educación y la salud, medio ambiente, derechos humanos, reforma agraria... Ante tamaña destrucción, Paulo Freire se ha vuelto un símbolo inequívoco de resistencia y protesta frente a un gobierno que desprecia todo lo que Paulo Freire amaba: entre otras cosas, la justicia, la igualdad, la solidaridad.

En ese contexto, cada persona, individual y colectiva, ha buscado su forma de homenajear a Paulo Freire. En mi caso, recuerdo siempre al propio Paulo Freire afirmando que la única manera de ser freireano es no ser freireano o, mejor, que la única manera de seguirlo

* Realizó estudios de Filosofía en Argentina, México y Francia (HDR, Universidad de París VIII). Es profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

es no seguirlo. Con ese recuerdo pensé, para celebrar su centenario, hacer algo que seguramente le gustaría montones realizar: un viaje andarillo, un andarillaje por sus tierras nordestinas promoviendo experiencias y ejercicios de una pedagogía filosóficamente infantil de la pregunta. Una especie de viaje pedagógico y filosófico para afirmar, con el cuerpo, el valor y sentido de ejercicios que alimenten curiosidad y encantamiento. El viaje propiciaría encuentros que, respetando las condiciones actuales impuestas por la pandemia, nos permitirían recuperar algunos sentidos adormecidos por la virtualidad: los sabores, olores, paladares, toques y, en particular, los abrazos que tantos extrañamos. Sentí que viajar de esa forma y en esas tierras podía ser una linda manera de recrear o reinventar una pedagogía de la pregunta freireana, desplazándonos con su inspiración y a la vez buscando sentidos y caminos propios que nos ayuden a vivir alegre y comprometidamente el presente.

De ese modo, con el enorme sostén de mis colegas del Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI), del Departamento de Estudios de la Infancia (DEDI) y del Programa de Posgrado en Educación (PROPEd) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), emprendí un viaje, en el que me siento al mismo tiempo solo y muy acompañado, por todos los estados que conforman el nordeste brasileño, la tierra natal de Paulo Freire. Salí en auto de Río de Janeiro el 22 de agosto. Mientras escribo estas líneas, al terminar octubre, llevo recorridos unos 8 mil kilómetros en rutas de Río de Janeiro, Espírito Santo, Bahía, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará y Piauí, desde donde escribo, en Parnaíba.... La próxima semana iré a Maranhão y desde su capital, São Luiz, comenzaré el regreso. Hasta ahora he viajado más cerca del litoral y volveré por el interior. He visitado escuelas públicas, desde educación infantil hasta educación de jóvenes y adultos, de formación docente y también grupos de investigación de Universidades. Entré también en escuelas de circo y escuelas indígenas; asentamientos del MST; comunidades quilombolas; asociaciones de moradores, pescadoras y marisqueras; bibliotecas populares y estatales. Encontré educadoras y educadores

populares de todas las edades y también artistas, pescadores-arqueólogos, esceno-poetas, escritoras y escritores de todas las edades. De este viaje forman parte también viejas y nuevas amigas y amigos que me ayudan a organizar las actividades en los lugares donde voy llegando, a tornar esas actividades compatibles con mis compromisos virtuales de clases en la UERJ y de otros eventos online convenidos antes del viaje y, sobre todo, me acompañan a esas actividades. En ese sentido, ha sido muy gratificante percibir los viajes que este viaje está provocando. Muchos colectivos que se reencuentran por primera vez desde el inicio de la pandemia y se sienten, otra vez, inspirados a nuevos encuentros y proyectos, que perciben la diferencia entre un encuentro virtual y un encuentro presencial. Por eso, es un viaje infantil de conexiones y conjunciones: un viaje de encuentros que promueve los sentidos y afectos generados en encuentros atentos, de escucha, conversaciones imprevistas en un tiempo singular, lento y demorado. Es un viaje que tiene algo de desplazamiento, también de errancia, un poco de marcha, otro poco de expedición y de peregrinación, de andarillaje y de excursión, de jornada pedagógica en movimiento.

Daré algún testimonio, como ejemplo de su potencia. Es, claro, de Angicos, la infancia del mundo abierto por Paulo Freire. En Angicos, pequeña ciudad del estado de Rio Grande do Norte, me esperaba Carlineide Almeida, mi estudiante de doctorado, que había organizado visitas a cada uno de las y los alumnos aún vivos del Curso de Angicos en 1963. Son 15 y pudimos encontrar a 13 de ellos. Afirmino que Angicos es la infancia del mundo Freire porque es también eco de sus paradojas y contradicciones. Allí nació un mundo nuevo para 300 campesinas y campesinos, personas muy humildes que por primera vez tuvieron el tiempo necesario para leer las palabras y re-leer, colectivamente, el mundo. Fueron 40 horas, pero en realidad fue un tiempo infinito, suspendido, libre de los sometimientos de condiciones de trabajo opresivas. Conocemos también la historia trágica de Angicos. Poco tiempo después del curso, en 1964, cuando Paulo Freire coordinaba un Plan Nacional de Alfabetización, la dictadura

interrumpió el Plan, encarceló a Paulo Freire (que después debió exiliarse para salvar su vida) y sembró el terror entre quienes habían pasado por esa experiencia de emancipación: hubo que quemar o esconder los cuadernos y materiales de ese curso porque si la policía encontraba algún vestigio en las casas de esas alumnas y alumnos su vida también corría peligro. Todavía pagamos un alto precio por esa historia: Angicos y Brasil continúan con números alarmantes de personas analfabetas y las condiciones de vida siguen siendo muy duras para quienes trabajan la tierra para otros.

Todos los ex alumnos del curso de Angicos nos recibieron preparados para una fiesta. Vestidos de gala, con la casa recién limpia, las sillas en la puerta para conversar y una sonrisa dibujada en el rostro. Recuerdan el curso de 1963 con una alegría gigante, una experiencia inolvidable, que marcó sus vidas. Doña Eneide y Don Antonio son los más jóvenes, únicos sesentones, pues tenían 6 y 8 años en el curso. El resto tiene de 75 años en adelante. Y todos recuerdan aquel curso con emoción y algo de nostalgia, pues para muchos fue una oportunidad única que no volvió a repetirse. Dejamos un libro de presente con cada alumna, un ejemplo impreso de *Paulo Freire: um menino de 100 anos*¹ que era recibido como un presente en sus diversos sentidos: un tiempo, una presencia, una gratuidad. Dos entregas del libro nos marcaron especialmente: a doña María Gildenora que tuvo una primera reacción de espanto y miedo y nos dijo que era muy peligroso recibir un libro con la violencia autoritaria padecida y la de Luis Alves que, al recibir el libro nos preguntó si podríamos volver porque iba a leerlo y quería conversar sobre esa lectura. Volvimos dos días después y el libro había sido leído con cuidado, “a pesar de su letra pequeña”. Angicos sigue siendo hoy el nombre de un sueño, un desafío, una paradoja de dolor y esperanza; dureza y dulzura; amor y repudio.

¹ El libro, publicado por NEFI puede ser descargado gratuitamente en <http://filioeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>

Podría seguir con muchos testimonios, pero es tiempo de terminar este breve relato y quiero hacerlo con un sueño. Es de Lara, una niña que estaba en una rueda de conversación que celebramos en una casa de la Asociación de Moradores y Amigos do Cauassu (Ama-cauassu), en Eusebio, en la periferia de Fortaleza, Ceará. Era una mañana de domingo y estábamos compartiendo nuestros sueños. Niñas y niños manifestaban su deseo de ser astronautas, médicos, veterinarios, incluso un niño dijo que su sueño era pertenecer a las fuerzas armadas. Escuchábamos los sueños y pensábamos sobre ellos, lo que suponían, lo que proponían, lo que no decían. Ya habíamos escuchado casi todos cuando Lara, que había estado bastante distraída al inicio, pero se fue entusiasmando con la conversación nos dijo su sueño: “sueño con un mundo en que quepan todos los sueños”. Nada mejor que terminar soñando. El sueño de Lara es un sueño de todas y todos. Agradezco, en su nombre, a tantas y tantos con quien hemos podido viajar juntos celebrando los 100 años de Paulo Freire. Un viaje de preguntas y sueños con mundos que están comenzando en cada encuentro. Como este, de un escritor con sus lectores, de una escritura con sus lecturas.

Mil palabras sobre Freire

*Elsie Rockwell**

Con solo mil palabras, es difícil hacer justicia a un sabio que a lo largo de su vida tuvo tanto que decir sobre momentos históricos y lugares geográficos diversos. Me concentraré en un libro impactante en mi juventud, *La pedagogía del oprimido*. Es necesario recordar que este pequeño volumen (1969) es producto de una lucha colectiva de años de participación de muchas personas comprometidas al margen y en contra de un Estado dictatorial y militarizado. Fue producto de una filosofía de emancipación por la palabra, no exenta de la ilusión de la Ilustración, aunado a una nueva teología en gestación, la de la liberación. Freire articuló esa lucha de tal forma que ha sido inolvidable para muchas generaciones y también ha sido interpretada y usada de muchas maneras. Como texto creado en un momento histórico, comprenderlo en su momento y sopesar las sucesivas interpretaciones dentro de condiciones históricas siempre cambiantes.

En un diagrama en el capítulo III, Freire coloca algunas ideas claves: La *palabra*, tal vez en sentido bíblico de *Logos*, se desdobra en a) *acción* y b) *reflexión*, palabras que a su vez se resumen en *praxis*. Praxis alude a todo un tejido de pensamiento que ha negado la dicotomía

* M.A. en Historia, Universidad de Chicago. Estudios de Antropología (UNAM). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Doctora *Honoris Causa* (UNC).

entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto, producto de cierta modernidad. Por otra parte, advierte que la separación (el *sacrificio*) de acción o reflexión, lleva a dos callejones sin salida, el verbalismo o el activismo.

Freire destaca que “decir esa palabra verdadera es derecho de todos los hombres” (y mujeres y niños agregaríamos ahora). Niega así la división del mundo entre “los hombres selectos” y “las masas en la historia”. Agrega, por ejemplo: “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa”. Esto lo llevó a su constante señalamiento de “la contradicción educador-educando”, y apunta a su frase más célebre: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo porque nadie ignora todo, nadie lo sabe todo”.

Esta concepción me remite a un pensador que también escribió, estando preso, en contra de un gobierno totalitario y opresor: Antonio Gramsci. En sus términos también todo ser humano (y ahora diríamos tal vez, todo ser vivo) es filósofo, vive porque integra el pensar y el actuar, en eso que se llama *praxis*. El “buen sentido” que se expresa en la acción, producto de reflexión, también es un hecho colectivo. Pero Gramsci reconocía, ya en los años treinta, que la conciencia es “abigarrada y heteróclita”, y está atravesada por mil contradicciones.

En su discusión sobre la investigación horizontal de “las contradicciones de la aventura histórica”, Freire anota ideas claves: retengo ahora esta: “En el fondo estas contradicciones se encuentran constituyendo ‘situaciones límite’, envolviendo temas y apuntando tareas.” En nuestros tiempos las “situaciones límite” se han transformado exponencialmente. Si era desafío enorme en los años sesenta y setenta llegar colectivamente a la conciencia de “las condiciones estructurales que oprimen al pueblo”, en la actualidad la tarea es más compleja, ya que esas condiciones son más potentes y globales. Las contradicciones han aumentado con las caídas y las construcciones de muros y por niveles de armamentismo y extractivismo inimaginables en aquellos años. En la actualidad, además, sería inaceptable suponer que “el hombre es el único ser vivo capaz de tener [...] a sí mismo

como objeto de su conciencia”, pues el concepto de conciencia se encuentra en discusión, dado el giro perspectivista y tanta ciencia sorprendente sobre los demás seres vivos con quienes compartimos un destino común, las secuelas posibles del calentamiento global.

¿Cómo llegar a algo de la conciencia del ahora? Algunos caminos ya los había marcado Freire, aunque en el proceso de su diseminación algunos sentidos se han trastornado. En ninguna parte de este libro aboga Freire por una acción en la cual los hombres ilustrados tienen la misión de ir a “concientizar a las masas”, como han divulgado algunos autores de las metrópolis que se apropiaron de Freire como ícono y nos lo devolvieron en *best-sellers* que han sustituido a sus propios textos. Lo que Freire propone es una “metodología concientizadora de los temas generadores”, mediante la cual los educadores se concientizan en la acción horizontal de educar: “La educación verdadera trae a la consciencia las contradicciones del mundo humano”; es decir, trae a la consciencia de todos los que dan su palabra y escuchan las percepciones locales de las contradicciones de condiciones de vida, en lugares-tiempos muy particulares que no se pueden abstraer.

Con esta metodología se llegan a algunos “temas generadores” que pueden ser proximales o distales, pero son significativos para personas en ciertas situaciones. Este hecho puede prevenir contra la tendencia de definir “palabras generadoras” en abstracto, desde arriba, supuestamente significativas para todo “analfabeto” por referirse a cosas inmediatas. Es el caso de *pala*, *medicina* y *tortilla*, usadas por las instancias oficiales de mi país como “palabras generadoras” porque a la vez son útiles como portadoras de sílabas y letras recombinables. Esta es una de las muchas reducciones del pensamiento freiriano. Por ello es tan importante, en estos tiempos de desplazamiento y violencia, descubrir “temas generadores” significativos localmente, aunque se refieran al otro lado de las fronteras o a las armas más cercanas.

El tema de la *dialogicidad* es eje de todo el texto. Para Freire era claro que la dialogicidad no es un mero diálogo, un mero intercambio

de palabras, como *ping-pong*, entre interlocutores en relación de asimetría. Este tipo de intercambio a menudo lleva a silenciar al otro, a rebajarlo o a excluirlo de manera sutil, incluso si continúa el intercambio. En el mundo educativo se mira a veces como un simple método “activo” de fomentar la interacción en el aula.

A mí, la reflexión de Freire me remite a otro gran autor, cuya obra se conoció en nuestros lares después de este texto seminal, Mijaíl Bajtín. Para este notable pensador, el dialogismo también ocurre dentro de cada mente y es propio de todo acto de enunciar. Todos pensamos y usamos las voces de aquellos que nos han rodeado y de los que hemos leído. Esta perspectiva borra otras dicotomías propias de la modernidad ilustrada. La palabra autoritaria es aquella que se supone autónoma, que silencia a los demás. El dialogismo, el propio o el público, ha escuchado y ha sopesado las palabras de los demás, de ahí su fuerza: es multivocal.

Freire también comprendía el diálogo verdadero “como encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encaminados hacia el mundo que debe ser transformado [...]”. Aquí se puede regresar a su críptico diagrama que desemboca en la *praxis*. Advierte además que se requiere de cierta humildad, pero también, me parece, de lo que ahora llamaríamos tal vez cierta “digna rabia”. Pues la desesperanza, nos advierte Freire, “[...] es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él”. De ahí, el mensaje más profundo que nos deja es *un llamado a la esperanza* expresada en la acción.

La paradoja freiriana

*Pablo Gentili**

Cuando Jair Bolsonaro sostuvo que Paulo Freire no había sido otra cosa que un “energúmeno”, las voces de indignación, rechazo y condena se expandieron dentro y fuera de Brasil como un reguero de pólvora. El presidente brasileño, adepto a los excesos verbales y a una singular gestualidad autoritaria, consiguió amplificar más que silenciar el reconocimiento mundial a la obra de este inmenso educador en el centenario de su nacimiento. Paulo Freire, uno de los autores más citados en la historia de las ciencias sociales, adquiría así una relevancia y reconocimiento aún mayor del que ya se esperaba en las celebraciones que comenzaban a llevarse a cabo en el contexto de una pandemia que había puesto a la educación en el centro del debate público global. Los homenajes al educador pernambucano se multiplicaron en todos los continentes, junto a las expresiones de condena internacionales a un gobierno que despreciaba nada menos que a uno de sus hijos más dilectos.

Entre tanto, el insulto a la memoria de Paulo Freire, que abultó el inventario de expresiones grotescas, racistas, machistas y xenóforas habituales en el presidente Bolsonaro, puede ser considerado un reconocimiento no intencional bastante más fiel al legado del gran

* Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, coordinador de la Escuela de Estudios Latinoamericanos y Globales (ELAG).

educador brasileño que muchos de los homenajes que se han realizado en su memoria durante en los últimos meses.

Llamaré a esto la “paradoja freiriana”.

Está claro que Bolsonaro odia a Paulo Freire, lo desprecia, como desprecia a las y los intelectuales que han producido obras o participado de procesos de movilización y lucha social que permitieron ampliar derechos, construir nuevos horizontes de libertad, igualdad, autonomía y justicia social para nuestros pueblos. Por más rechazo que pueda generarnos el desprecio de la derecha neofascista hacia Paulo Freire, su obsesión por borrarlo de nuestra historia no deja de ser un legítimo reconocimiento al autor de *Pedagogía del oprimido*. La derecha neofascista odia a Paulo Freire porque, en efecto, Paulo Freire y su obra son una de las más contundentes amenazas al modelo de sociedad excluyente, desigual, discriminador, colonial, patriarcal y racista que pretenden imponer quienes se nutren del odio, del dolor, del malestar, del individualismo y del rechazo a la política democrática como el único medio efectivo para construir la felicidad y el bienestar de nuestros pueblos.

¿Qué hubiera pasado si Bolsonaro se declarara admirador de Paulo Freire y ordenara coordinar los homenajes al patrono de la educación brasileña desde esa usina de fanatismo neopentecostal que es hoy el Ministerio de Educación de Brasil?

La paradoja reside en que, mientras la ultraderecha se esfuerza por politizar la obra y el legado de Paulo Freire, un sector de la derecha liberal, ahora inspirado en una amable, inocente y también tardía admiración por la praxis freiriana, pretende transformar la obra del educador brasileño en un patrimonio común de la humanidad, despolitizándola.

Naturalmente, la despolitización de la educación no se reduce a los usos y abusos de la obra de freiriana, sino que se trata de un proceso más amplio que estructura el discurso liberal hegemónico en el campo educativo, contra el cual el propio Paulo Freire se enfrentó de manera contundente a lo largo de toda su vida.

No cabe duda de que la pandemia del COVID-19 impactó profundamente en todas las dimensiones de la vida social, pero particularmente en los sistemas educativos, cuando en marzo de 2020 más del 90% de las escuelas de todo el planeta cerraron sus puertas y casi la totalidad de las niñas, niños y jóvenes del mundo debieron continuar los procesos educativos y de aprendizaje a distancia junto a sus docentes, o bien, frente a la imposibilidad de hacerlo, debieron abandonar temporal o definitivamente la escuela. El proceso de suspensión de la presencialidad escolar, en casi toda América Latina, se extendió por largos meses y, en algunos países, por más de un año. Un hecho inédito en la educación mundial y regional, que tendió a multiplicar y amplificar acciones de los gobiernos nacionales, provinciales, estatales, departamentales o municipales; reclamos, demandas y exigencias de diversos grupos sociales, de las organizaciones comunitarias, sindicatos docentes; enfáticas intervenciones de organismos internacionales; campañas, foros y plataformas de defensa del derecho a la educación, o de los derechos humanos, los derechos de la infancia, de las personas con necesidades educativas especiales, las poblaciones campesinas o indígenas, las comunidades afro, o quien quiera que quisiera exponer su preocupación por el cierre temporal de escuelas y su opinión acerca de cómo volver a la presencialidad escolar en contextos de enorme incertidumbre sanitaria. La educación se volvió, como quizás nunca en la historia, un asunto permanente y controversial en la agenda pública de nuestras sociedades y en las querellas y confrontaciones acerca de cómo responder a los efectos de la *pandemización* de la educación y de nuestras escuelas.

Cuando aún permanecían gran parte de las escuelas latinoamericanas en un estado de excepción educativa, se iniciaron los festejos por el centenario de Freire, exaltándose su contribución teórica y política para destacar el valor de la educación en la transformación democrática de nuestras sociedades.

Así, mientras Bolsonaro se obsesionaba por eliminar a Paulo Freire de la historia de la educación brasileña por los peligros que significaba su obra, contaminando de “ideología comunista” a las nuevas

generaciones, en muchos homenajes, Freire era promovido a la eternidad por haber defendido que la educación transforma a las personas que transforman el mundo en un lugar más acogedor y justo. De un lado, la caricatura fascista de la amenaza de la educación liberadora que contagia e invade con su ideología igualitarista el espacio aséptico y desinteresado de la escuela. Del otro, la caricatura liberal de la educación como recurso redentor, evangelizador de los corazones y almas de un sujeto democrático abstracto al que la escuela le ofrecerá las llaves del cofre de la felicidad y el bienestar. De un lado, Freire politizado como amenaza. Del otro, Freire despolitizado como pedagogo redentor.

Celebrar el centenario de Paulo Freire en esta coyuntura excepcional que vive América Latina y el mundo, debe ser una oportunidad para volver a visitar, para recrear y actualizar la obra de uno de los más excepcionales intelectuales orgánicos del siglo XX. Un personaje vibrante, generoso y abierto para quien la educación no era un bien en sí mismo, sino la oportunidad de tomar partido, de definir, explicitar y volver consciente el sentido de nuestra formación, de nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro. Así, la educación siempre es política. No es esa la cuestión. Lo que importa en una democracia efectiva es que la educación promueva la emancipación de toda forma de opresión, de colonialidad del poder y del saber, de discriminación de clase, género, raza, etnia, identidad, religión o lengua.

Paulo Freire no defendía “la educación” como un bien genérico común, se comprometió a lo largo de su vida con la lucha por una educación liberadora. Y porque Bolsonaro sabe lo peligroso que es que la educación tome partido, o sea, que nuestras niñas, niños y jóvenes, sus maestras y maestros, en suma, que la comunidad educativa tome partido, se propuso instituir en Brasil el programa de “la escuela sin partido”.

Hacen bien los fascistas en temerle a Freire. No deja de ser un justo reconocimiento a los cien años de su nacimiento.

Mientras tanto, nosotros, las y los demócratas, las personas progresistas, las de izquierda, las libertarias, las feministas, antirracistas, ecologistas, o como cada una o cada uno prefiera llamarse, asumamos el legado freiriano que los enemigos de la democracia detestan: *la educación es una herramienta de emancipación humana solo cuando ella ayuda a construir conciencias críticas que luchan por un mundo más justo, por la igualdad más plena entre los seres humanos, contra la explotación, contra los privilegios de las minorías y por la afirmación incesante de más y más derechos para las mayorías, por la diversidad y por la libertad, por la autonomía y la autogestión, por el derecho a dudar y preguntar, por la pulsión liberadora de animarse a decir “basta” a los poderes dominantes.*

No toda educación libera. Para explicar esta cuestión tan simple y tan compleja, Paulo Freire dedicó su vida. Por eso, los psicópatas autoritarios como Bolsonaro le temen y pretenden que su memoria desaparezca de la faz de la tierra.

Volvemos a las escuelas celebrando el centenario de Paulo Freire. Volvamos, ahora más que nunca, para transformarlas en espacios de emancipación, de soberanía y justicia educativa, donde la lucha contra el monopolio del conocimiento sea la plataforma que nos permita transformar nuestras sociedades, ampliando los horizontes de igualdad, felicidad y libertad de nuestros pueblos.

Acerca de la vigencia de un autor

Lidia Mercedes Rodríguez*

Recordamos a Paulo Freire en sus 100 años como el símbolo de un sueño: el de una pedagogía capaz de colaborar en la construcción de un mundo donde “sea menos difícil amar”, citando el último párrafo de la *Pedagogía del oprimido*.

A mediados del siglo XX, en el marco de los planteos sobre la crisis de la educación y su papel reproductor de la dominación, Freire propuso hacer de la tarea de educar un trabajo donde el esfuerzo cotidiano valiera la pena. Nos enseñó que el primer paso es ser conscientes respecto a cierta opción ético-política: a favor de qué-quién y en contra de qué-quién estamos enseñando. Ello implica recorrer una práctica de coherencia, un modo de estar en la tarea dotándola de sentido, construyendo una identidad como trabajadores en búsqueda constante.

Los comentarios sobre Freire de muchos autores tienen una particularidad que no es común cuando se trabajan otros importantes intelectuales: el encuentro con su obra modificó biografías. La tarea pedagógica se cargó de sentido, y entonces la vida del educador fue una opción y se tornó compromiso ético-político.

* Profesora de la UBA. Doctora por la Universidad Paris 8.

Ello pone en evidencia que la vigencia de Paulo Freire no se decreta ni declama, se elige. Sostener ese camino demanda, en primer lugar, superar los peligros de la mitificación, sobre los que muchas veces alertó. Derribar los monumentos y transformar su obra en una fuente de inspiración y reflexión, superando los riesgos de una simple repetición, tarea que él mismo realizó en su larga trayectoria, resignificando continuamente sus propuestas según el contexto al que se enfrentaba. Hay muchos Freires: el joven muy ligado al pensamiento cristiano, el que en Chile incorpora nuevas lecturas del marxismo, el que regresa del exilio con un compromiso político con el Partido de los Trabajadores. El que asesora gobiernos, mientras conversa con campesinos y trabajadores, y continúa su búsqueda de coherencia en las opciones personales de la vida cotidiana.

Continuar ese camino requiere una lectura en perspectiva histórica, ubicando el significado de sus textos, interpretándolo, comprendiendo la situación política y teórica de sus planteos, y arriesgando un nuevo sentido en los contextos actuales.

La pedagogía del encuentro, como nos gustaría llamarla, la que apuesta a creer en la verdad del otro, y pone el eje en la construcción de lazos fraternos, tuvo formas institucionales y pedagógicas en los sesenta y los setenta, que en las décadas siguientes Freire tradujo a nuevos formatos en otros ámbitos geográficos, políticos, teóricos y culturales.

El camino emancipatorio que el joven pedagogo centró en una tarea de búsqueda del “tomar conciencia”, fueron revisados por el intelectual maduro para plantear que entre el “darse cuenta” y el “decidir transformar” existe un espacio abierto a múltiples posibilidades. Hay otros componentes en juego para que un camino liberacionista se active que no se reduce a la argumentación racional o ideológica.

Toda la lógica del capitalismo global se ocupa de asignarnos lugares en su estructura basada en la lógica del consumo y la acumulación –de objetos, de amigos, de *papers*– y necesita que los ocupemos –convencidos y convencidas de que son nuestras mejores opciones– para que la lógica irracional de la depredación planetaria subsista.

Subalternizar implica convencer de que no se sabe, no se puede, no se debe. Desde esa perspectiva es que la pedagogía tiene mucho para hacer: colaborar en salirse de los lugares asignados y construir inéditos viables por la vía del reconocimiento de historias, identidades, futuros diferentes a los que el discurso hegemónico impone.

Esa tarea implica un sostenimiento afectivo y emocional del grupo de referencia, sin el cual puede ocurrir que se busquen reconocimientos artificiosos, mediáticos, sometidos al premio y castigo según se obedezcan los modelos identitarios propuestos, muchas veces políticamente correctos. Una tarea de oposición a las lógicas culturales dominantes no puede ser realizada en soledad.

Otro componente central de la estrategia neoliberal de construcción de consensos es la generación de diversos tipos de miedo que adquieren formas muy peligrosas. Sobre todo, cuando la opresión pierde visibilidad en el mundo objetivo y se internaliza una lucha, que es contra uno mismo, transformada en esfuerzos por evitar fracasos vividos en soledad personal, carreras contra el tiempo y contra uno mismo con metas que siempre están más allá de los límites, multiplicación de angustias individuales.

La cultura mediática produce también otras formas del miedo: por la exposición en las redes o espacios mediáticos, o por la sensación el no estar a la altura de la demanda de los modelos exitosos con que nos invaden de modo constante.

Por eso vale la pena recordar que, si bien la educación es praxis, es acción transformadora y por eso tarea con sentido; Freire también nos dice que la praxis es la verdadera educadora. Señala de ese modo el problema de una perspectiva reduccionista de la pedagogía, en tanto será incapaz de proponer modos de subjetivación diferente si solo se piensa en estrechos márgenes institucionales de escuela, o incluso de formas no formales o más flexibles y se pierden de vista los contextos culturales globales.

Mas bien las preocupaciones centrales de una pedagogía freireana en escenarios neoliberales y culturas mediáticas encuentra un punto de anclaje central recuperando la profundidad de la idea

dialógica. No se trata, por supuesto, simplemente de ofrecer un trato amable o simpático, o tolerar a “los y las diferentes” hasta tanto logren superar sus supuestas dificultades. Es aún más profundo que un tema del vínculo entre personas, entre sujetos o posiciones de sujetos donde prime la escucha atenta.

El diálogo, dice Freire, es “situación gnoseológica”, propone una cierta lógica epistémica, se trata de evitar la división entre el momento de producción y el de transmisión del conocimiento. Dicha lógica funda la educación bancaria, sostenida en la idea de que existe un momento donde el conocimiento o el saber se produce; y otro donde el mismo se trasmite. Esa perspectiva conlleva a divisiones institucionales y sobre todo jerarquías sociales. Permite por otra parte tratar los saberes como paquetes que pueden ser transmitidos, donados, mercantilizados.

Por el contrario, una epistemología desde los oprimidos reconoce los espacios de producción ligados de modo indisoluble a los de transmisión. Los conocimientos y saberes que permiten llevar adelante las tareas de la vida y superar las dificultades que el mundo nos plantea, trabajos tales como los de nutrición, crianza, cuidado, construcción y mantenimiento de la vivienda, por mencionar algunos, se producen, activan y transmiten en estrecha relación con las diversas situaciones que la cotidianeidad plantea.

Respecto a los conocimientos científicos, Freire también nos alerta que en el momento de la transmisión esos conocimientos se recrean, matizan, adquieren nuevos sentidos tanto para el educador como para los educandos. Los conocimientos de las ciencias biológicas y médicas que se produjeron y circularon durante la pandemia nos permiten pensar cómo los procesos de significación, apropiación, uso, y sus formas culturales, los transforman.

En fin, sostener una pedagogía freireana es una posibilidad, un camino habilitado desde y para los educadores latinoamericanos, los del sur, de esa región imposible de ser limitada por una cartografía, porque los “sures” recorren no solo los bordes sino también

las calles y avenidas de los grandes centros; y porque la opresión es condición subjetiva que nos habita como pueblo.

El maestro nordestino nos convoca a torcer futuros que se presentan como inexorables construyendo cada día múltiples inéditos viables biográficos, sociales y en comunidad.

Freire, creación liberadora y resistencia en su tiempo histórico

*Luis Bonilla-Molina**

Aproximarnos a Freire, a cien años de su nacimiento, implica un ejercicio de reivindicación del pensamiento crítico en educación. En un periodo de la historia de la educación en la que se pretendía ver a los sistemas escolares y la educación pública solo como aparatos de reproducción cultural, Freire encarnó el lenguaje y la praxis de las resistencias anticapitalistas que se construyen desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con Freire la pedagogía se nos mostró como una práctica para la libertad, como un develamiento de las opresiones que se muestran en el aula, como un ejercicio de creación de conciencia del oprimido.

Freire volvió a colocar en relieve, la tarea histórica de las escuelas y colectivos de educaciones populares expresada en la agenda de democratización del conocimiento, el mismo que las élites del sistema mundo capitalista pretenden hacer de exclusivo dominio de la clase dominante. Nos mostró que para lograr esta tarea es necesario alfabetizar a los pobres, a los y las excluidos, a las clases oprimidas, al campesinado, la clase trabajadora, los proletarios del campo y la

* Profesor. Especialista en Planificación y Formulación de Políticas Educativas (Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, UNESCO). Doctor en Ciencias Pedagógicas (IPLAC). Doctor *Honoris Causa* (UNERMB).

ciudad. Hoy, en la tercera década del siglo XXI, en la transición a la cuarta revolución industrial, esta tarea está vinculada a la alfabetización en el manejo de los algoritmos, en la apropiación popular del lenguaje de programación.

Freire recuperó la tradición libertaria del acto pedagógico ante la abrumadora propaganda del sistema que hacía ver la educación y los sistemas escolares como réplicas de las epistemologías de las máquinas de las dos primeras revoluciones industriales. Recuperó para las aulas y las educaciones populares la potencialidad de las narrativas emancipadoras y la praxis por la libertad, juntando fe y ciencia, un ejercicio esencial para conectar con los proyectos de resistencia de las mayorías oprimidas.

Freire fue un hombre de su tiempo histórico, que vivió los paradigmas del momento y las tensiones del pensamiento alternativo. Por ello, su trabajo debe ser analizado y pensado desde esa realidad. No puede pretenderse replicar mecánicamente en el presente su pensamiento, sus ideas, como si fuera un dogma libertario, algo que siempre advirtió.

La increíble capacidad de revisión de su propio trabajo le hizo comprender y reconocer públicamente a Freire, vacíos existentes en sus escritos, asociados a temáticas como el feminismo. En ese sentido nos enseñó que con su ejemplo que los y las pedagogas críticas somos seres humanos en permanente construcción, que aprendemos haciendo y que nuestras rupturas epistémicas están asociadas a la vinculación con los movimientos sociales y las dinámicas de cambio incesante.

Freire bebió de los paradigmas de su época, tal vez por ello esa obsesión por llamar pedagogía a prácticas transversales del hecho educativo, a procesos de ruptura con dinámicas opresoras, que siendo de importancia fundamental para las prácticas emancipadoras no tenían per se el estatus epistemológico de pedagogías. Mencionar este aspecto es fundamental en la tarea de quiebre con todas las formas de despedagogización que se han pretendido imponer en los últimos años. Ciertamente el trabajo de Freire, de conjunto, es una

recuperación del acto pedagógico, pero no es menos cierto los problemas que genera esta generalización de procesos como la pedagogía en sí.

Nos parece importante, como el habría querido, que la celebración de los 100 años de su nacimiento no sea una oportunidad para la lectura mecánica de sus textos, sino para pensar que haría Freire en un momento tan convulso para la educación y de la más brutal ofensiva del capital contra la educación pública. En ese sentido, leyendo su obra me atrevo a pensar que Freire:

- Estaría denunciando el modelo privatizador de la educación que se impuso durante la pandemia del COVID-19, expresada en el abandono de los Estados Nacionales de América Latina de sus obligaciones de garantizar las condiciones mínimas para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Durante la pandemia fueron las familias, docentes y estudiantes quienes tuvieron que pagar los planes de acceso a internet, comprar computadores, costear el acceso a algunas plataformas virtuales para poder sostener el vínculo pedagógico en el pase abrupto a la virtualidad.
- Seguramente estaría organizando la alfabetización popular en el mundo de lo digital y virtual. No como alfabetización para el consumo de enlatados sino como la capacidad para crear en estas dinámicas contenidos, narrativas, plataformas e imaginarios que apuntalaran a la ruptura con la educación bancaria virtual.
- Alertaría sobre los riesgos del estallido de la burbuja educativa mundial, como resultado de la obsolescencia de procesos educativos ante la desinversión estatal y la oferta de alternativas de mercado desde los bordes.
- Repensaría la formación docente en términos de relación dialéctica entre la tradición y la innovación. La formación docente tiene que recuperar la capacidad de prever el futuro

inmediato de la educación de nuestros pueblos, no puede seguir siendo un faro con las luces apagadas.

- Entendería que la dignificación de la profesión docente, en términos profesionales y salariales, es una condición necesaria para poder relanzar la escuela y universidad presencial en un tiempo histórico en el cual los modelos de educación en casa comienzan a presentarse como opción y alternativa con sello de clase dominante.

Este es el Freire que me acompaña éticamente en mi cotidianidad. Un Freire que se repiensa a cada momento, que entiende que la educación para las clases populares tiene que corresponderse a los retos, desafíos y el conocimiento de cada tiempo histórico. Viva Freire crítico, viva Freire que nos proporciona las claves para resistir al sistema-mundo en tiempos de capitalismo cognitivo.

A libertação como horizonte utópico

Paulo Freire e a Pastoral Universitária

*Cibele Rodrigues**

Diante de tantas coisas para serem ditas sobre Paulo Freire, elegi dar voz à experiência que vivenciei na Pastoral Universitária, em Recife (nos anos noventa), tentando nos fazer repensar sobre nossa prática docente. A sua obra nos leva a refletir sobre a educação bancária que ainda se pratica nas escolas e universidades e nos desafia a construir uma práxis dialógica e crítica às opressões –de classe, de raça, de gênero, dentre outras.

Escrevo de Recife, na região Nordeste do Brasil, onde nasceu e teve experiências marcantes para sua obra (Freire, 2011). Elas aconteceram em um contexto mundial de movimentos de contracultura e socialistas. Um período fértil para grupos “progressistas” da igreja católica –depois organizados sob o nome de Teologia da Libertação. Movimentos reunidos em nome de uma tradição, no sentido usado por Stuart Hall (2003), como superfície de inscrições daqueles que desejam um mundo com justiça social –uma tradição revolucionária que se solidariza com as dores do mundo, com as injustiças e opressões (Rodrigues, 2009).

* Co-cordenadora do GT CLACSO “Políticas educativas e direito à educação”. Socióloga. Pesquisadora/Fundação Joaquim Nabuco/Ministério da Educação. Professora nos Programas de Pós-graduação (PPGECI e ProfSocio).

Assim, as ideias de Paulo Freire foram gestadas, no seio desse horizonte hermenêutico. E sua genialidade consiste na tradução singular (Hall, 2003) de uma proposta de práxis transformadora, no esteio de Marx e Engels (1998). Nesse sentido, é perfeitamente compreensível que as ideias de Paulo Freire, traduzidas na *educação popular*, tenham impacto na práxis dos movimentos sociais e das pastorais da Teologia da Libertação pela intersecção entre as suas reflexões e os anseios desses grupos. E, por outro lado, é compreensível que grupos conservadores no Brasil, tenham elegido sua obra como alvo de suas críticas (Rodrigues, 2020). A partir desse preâmbulo, quero refletir sobre a práxis da Pastoral Universitária e as ideias de Freire.

A Pastoral Universitária e o legado de Paulo Freire

A Teologia da Libertação se nutre das práticas dos movimentos sociais e de uma hermenêutica bíblica que tem como centralidade a busca da justiça social, inspirada na Ação Católica. Como afirma Faustino Teixeira (2006), os grupos desenvolveram um método chamado de *ver, julgar e agir*. O *ver* corresponde a análise da conjuntura, numa roda de diálogo de inspiração freiriana. O *julgar* inclui a leitura bíblica em conexão com essa leitura de mundo. E o *agir* se refere a ações diante desse confronto. Nessa hermenêutica se destacam o compromisso com a libertação de todos os “elementos que alienam e oprimem o ser humano” (Teixeira, 2006, p. 41).

No seu cotidiano, as pastorais que seguem essa tradição, vivem uma experiência também inspirada na obra de Paulo Freire. Reunidas em pequenos grupos atuam como círculos de cultura, permeadas por relações de diálogo e amorosidade –obviamente existem conflitos, mas a relação tem predominância do diálogo. Os grupos buscam a leitura crítica do mundo, no sentido mesmo usado por Paulo Freire. Assim, a religião, como a educação, é vista como um ato político. Essa leitura de mundo é acompanhada também de místicas, com músicas, teatro e poesias que também levam a essa reflexão.

Foi assim que na minha experiência na Pastoral Universitária, em Recife, pude conhecer a obra de Paulo Freire, pelas mãos de Xavier Uytendbroek. A metodologia utilizada em nossas reuniões, assessoradas por Alcivam Oliveira, nos levavam a refletir sobre a relação entre a palavra e o verbo, teoria e ação.

As reuniões, encontros e celebrações (sagradas e profanas) da Pastoral nos propiciaram o que Freire chama de *conscientização* (1980, p. 6) – a passagem de uma esfera “espontânea” de apreensão da realidade para uma esfera crítica. A militância política era chamada de *formação na ação*, o que, nas palavras dele, é a unidade dialética entre conscientização e práxis, na qual as pessoas se dão conta que são sujeitos que “fazem e refazem o mundo”, mesmo que sob determinadas circunstâncias, como diria Marx. Nesse processo, ele considera a conscientização como um compromisso histórico, uma consciência histórica. Na nossa reflexão, esse processo de conscientização leva à compreensão de que a ação política é não apenas “necessária” para mudar o mundo, mas também se traduz como um ato de fé e amor ao próximo – centralidade do cristianismo. E, nessa leitura, não nos colocamos como “salvadores” ou como “salvos”, mas como agentes transformadores – numa postura dialógica.

Esse processo de aprendizagens, como nos falava Alcivam, tinha relação com a busca pelo saber, que possui o mesmo radical das palavras sabor e sabedoria. Saborear a aprendizagem, ter sabedoria para agir com justiça, colocando o nosso saber a serviço da libertação dos pobres. E como apontou Walter Prysthon, era uma experiência que despertava a dimensão lúdica da formação humana. E essas ideias nos atravessavam constantemente nos momentos de formação, com o sentido de passagem da “consciência” para a ação política. Naquele contexto, ia se construindo uma percepção de que a ação política era impulsionada pelo amor ao próximo.

Na relação dialógica, ali estabelecida, reconstruíamos nossos projetos de vida, a partir de uma nova interpretação do sagrado. Recordo que era central a ideia do profetismo, qual seja, a denúncia das injustiças sociais e o anúncio de um reino de igualdade – a utopia que

era professada em verso e prosa. Assim, modificávamos nossas subjetividades participando ativamente das mobilizações políticas e nos constituindo como sujeitos conscientes.

Na experiência da Pastoral Universitária, a obra de Paulo Freire foi fundamental na análise de conjuntura da universidade e das políticas educacionais (articulada à conjuntura mais ampla). E exercitávamos nossa capacidade de sonhar com uma outra universidade –elaborando o inédito viável. Constatar a educação bancária em nossas experiências como discentes nos levava a ter uma participação no Movimento Estudantil que questionava as diversas formas de autoritarismo existentes na universidade.

Apontamentos finais

A partir da experiência na Pastoral, considero que o livro *Pedagogia do oprimido* deveria ser leitura obrigatória para todos os cursos de graduação de nossas universidades, como forma de refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas (de ensino, pesquisa e extensão). Creio que é preciso reforçarmos os questionamentos à educação bancária nas universidades –não é uma discussão que deve se restringir às humanidades. E ainda, no esteio da proposta de Boaventura de Sousa Santos, uma universidade articulada com os movimentos sociais.

Bibliografia

Freire, Paulo (1980a). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.

Freire, Paulo (1980b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Marx, Karl e Engels, Friedrich (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

Rodrigues, Cibele Maria Lima (2009). *Cultura política e Movimentos Sem-Teto: as lutas possíveis* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9368>

Rodrigues, Cibele Maria Lima (2020). O discurso neoconservador: antagonismo e disputas. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], 29(3). <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56151>

Teixeira, Faustino (2006). Teologia da Libertação: eixos e desafios. Em Fernando Torres et al., *Teologia da libertação e Educação Popular* (pp. 27-65). São Leopoldo: Ceca/Cebi/Celadec.

Paulo Freire en México

El Centro Interdisciplinario de Documentación

*Rosa María Torres Hernández**

Este documento describe sumariamente una de las formas en la que diversas personas y grupos recibieron y procesaron las ideas de Paulo Freire en México, para mostrar la relevancia de su pensamiento y su incidencia en la configuración del ámbito educativo mundial.

Vale advertir que se revisa una experiencia surgida en el siglo XX, el Centro Interdisciplinario de Documentación (CIDOC). En este sentido, se aborda ese proceso como prolegómeno de una filosofía política necesaria para la pedagogía del siglo XXI y como parte de la historia intelectual.

Evidentemente en estas pocas cuartillas no se pretende abordar la historia y trayectoria del CIDOC, pero sí, tomarlo como puntos de referencia para pensar las formas de construcción de una filosofía política Latinoamérica, describiendo un espacio de debate, donde el diálogo era constante y la vida intelectual tuvo una condición fructífera para trabajar el pensamiento de unos a través del pensamiento de otros.

* Doctora en Pedagogía (UNAM). Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Como señala Torres (2017), al respecto de Freire, lo consideraba con una clara posición dialéctica para entender las tareas intelectuales, pensaba que “estaban inspiradas en lo que consideraba la lección más importante que había aprendido en su exilio, que no podía continuar sintiéndose seguro de sus certezas. Por lo tanto, la tolerancia es una virtud revolucionaria” (p. 85). En el CIDOC se hicieron presentes la tolerancia y el debate de la pedagogía en su naturaleza política, constituyéndose como un centro sustantivo para el debate y construcción del pensamiento latinoamericano.

Centro Intercultural de Documentación

En la década de los años sesenta, la jerarquía eclesiástica norteamericana envió misioneros para la evangelización de América Latina como parte de la Alianza para el Progreso.¹ Los misioneros fueron capacitados en México, en el Centro Intercultural de Formación (CIF), fundado en Cuernavaca, Morelos, por el sacerdote Iván Illich, quien pretendía que “a través de la inmersión en la lengua española y el estudio intensivo de las culturas latinoamericanas, (...) ‘*desyanquizar*’ a los misioneros, disuadirlos de sus ‘buenas intenciones’ y convencerlos de que la gente en América Latina no los necesitaba realmente” (Beck, 2016, p. 8).

El CIF fue una institución educativa independiente y en cooperación con la Universidad Fordham, en Nueva York, con el apoyo solidario de los jesuitas, aunque nunca perteneció a esa comunidad religiosa y tuvo dos sedes: el Centro de Investigaciones Culturales (CIC) y el Centro de Formación Intercultural en Cuernavaca, que dará origen posteriormente al CIDOC, y el Centro de Formación Intercultural (CENFI) en Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. Fue en 1961

¹ Freire fue un crítico implacable de este tipo de proyectos, considerándolos parte de la invasión cultural que enmascaraban el mantenimiento de la invasión política y económica.

en Cuernavaca que el CIF-CIC iniciaron los cursos del idioma español para extranjeros; estos fueron la actividad primaria y la principal fuente de ingresos de la estructura del CIC (Ocampo, citado en González, 2018).

A diferencia del CIF de Nueva York, el de Cuernavaca abrió sus puertas a la sociedad y no únicamente a un público religioso y clerical. El CIF es el antecedente del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) que se fundó en 1961, por iniciativa del propio Illich, y se transfiguró en el CIDOC en 1968. Justo en la década considerada como el momento de transformaciones y rupturas donde prácticas, valores y creencias eran puestas en cuestión. En ese espacio y en ese tiempo se relacionaron lo global y lo local como expresión de las mutaciones y la construcción de utopías (González, 2018).

El propósito del centro fue estudiar la función de las ideologías en los procesos sociales de Latinoamérica. En este lugar se reunieron personalidades de la vida religiosa con miras al Concilio Vaticano II, como el obispo Sergio Méndez Arceo, el abad Gregorio Lemercier y el sacerdote David Mayagoitia, representantes del ala progresista del catolicismo mexicano junto con el propio Illich (Pérez, 2020, p. 53).

En el centro se llevaron a cabo el estudio de las culturas latinoamericanas, que apuntaban hacia la superación de las patologías de ese proyecto intelectual y moral que se conoce como Modernidad (Beck, 2017). Asimismo, se organizaron seminarios sobre diversos aspectos de las sociedades industriales, a partir de la polémica acerca de la tecnología, la educación, la pobreza, la vivienda, la medicina y el transporte. Más específicamente, según González (2011, citando a Camino, 2009).

Los temas que formaron parte de los debates del CIDOC incluyeron: teorías sobre el desarrollo, la integración latinoamericana y de cambio social a través de las propuestas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); la teoría de la dependencia; la teología de la liberación; la antropología del oprimido; la teoría de la modernización; el pensamiento crítico; y las posturas de las guerrillas.

Todo ello enmarcado en los posibles rumbos para la transformación social del continente (p. 191).

De esa manera el centro se constituyó como espacio abierto a personajes de distinto tipo y de tendencias variadas, y tuvo un papel importante en la difusión de pedagogías alternativas, convocando a “figuras internacionales, como Paulo Freire, Paul Goodman, Peter Berger y André Gorz”. Fue “una especie de universidad convivencial y alternativa, sin *currículum* fijo, no burocratizada, donde los estudiantes debían crear sus propios planes individualizados de estudios” (Beck, 2017, p. 8).

Es evidente que en el CIDOC se generó conocimiento, se hizo investigación y se resguardaron saberes en el repositorio archivístico, lo que atrajo a una pléyade de intelectuales críticos y estudiantes, que hicieron parte del centro tal es el caso de los representantes de la antipsiquiatría, como David Cooper, Félix Guattari y Franco Basaglia, y pedagogos críticos como Edgar Friedenber, Jonathan Kozol, Everett Reimer y Maxine Green. Esta última recuerda que, en su estancia en el centro, conoció a Freire y llamó su atención su visión de un opresor institucionalizado, que para ella estaba relacionado con el entrenamiento de las personas con dispositivos de clasificación y evaluación para adaptarse a una sociedad de clases (Green, 2000).

La presencia de esos extranjeros generó redes de acción y comunidades de pensamiento, configurando un espacio multiactor y multiescala y formó a estudiantes y profesores mexicanos que incorporaron a su acción educativa los postulados freireanos.

Freire narra así su experiencia en CIDOC:

Fui coordinador de otro curso en Cuernavaca, México, en el Centro que Iván Illich mantenía dinámico y abierto y al que atraía a un sinnúmero de intelectuales latinoamericanos, norteamericanos y europeos [...] en la terraza circular lleno de helechos de la casa acogedora, Illich acostumbraba reunir a los intelectuales que por una u otra razón se encontraban allí, algunos investigando, recorriendo el riquísimo acervo de documentos del que disponía el centro, otros

coordinando cursos, a veces, permanentes, como Francisco Julião, que vivió clandestinamente en Cuernavaca (1996, p. 144).

El cierre definitivo del CIDOC se dio en 1976, terminando también con el periodo de activismo público de Illich.

A modo de cierre

En la década en la que el CIDOC era vigente, había un cambio en la pedagogía. Paulo Freire escribe sus libros *Pedagogía del oprimido* (1969) y *Pedagogía como práctica de la libertad* (1968), por tanto, no fue casualidad la confluencia de Freire en CIDOC. Era una proximidad de intelectuales en el interés por una reflexión-acción-política. En donde Freire no solo propuso en los seminarios del centro, una manera de hacer alfabetización sino una pedagogía ético-crítica que se compromete con la emancipación de las clases oprimidas.

Reconocer el papel que jugaron estos espacios de debate, multiactor y multiescala, como el CIDOC, en México y en otros países de América Latina, permite relevar su aportación en el desarrollo de la conciencia crítica individual y social que abre camino a una cultura democrática, participativa e incluyente.

Esta breve mirada de un momento de la historia intelectual permite recordar a Freire protagonista en esa amalgama de filosofía latinoamericana de la liberación y teología de la liberación que perfilaron una filosofía política, que sin duda fue base de la construcción de una pedagogía del siglo XX, y de igual formar es un legado para la pedagogía del siglo XXI en el que tenemos que construir una alternativa en la educación ante la crisis sanitaria, económica y civilizatoria.

Bibliografía

Araújo-Olivera, Sonia Stella (2002). *Paulo Freire. Pedagogo crítico*. México: Ediciones UPN.

Beck, Humberto (2016). *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. México: Malpaso.

Freire, Paulo (1968). *Pedagogía como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1969). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

González, María Patricia (2018). *El CIDOC de Cuernavaca en El Colegio de México. Contribuciones de un archivo a la lectura crítica de la historia reciente de Latinoamérica*. [Tesis de Doctorado]. México: UNAM.

Guzmán, María de Jesús y Dosil, Xavier (2017). Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca Paulo. *Revista Kavilando*, 9(1), 116-120. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/200>

Green, Maxine (2000). The sixties: The Calm Against The Storm, Or, Levels Of Concern. *Educational Theory*, 50(3), 307-320. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2000.00307.x>

Torres, Carlos Alberto (2017). Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 74-87. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/11/art5.pdf>

Freire en Chile, ayer y hoy

*Jorge Fabián Cabaluz Ducasse**

Compañero Paulo Freire,

Escribimos estas palabras para saludar su aniversario y celebrar su vida, pues su obra y legado han sido relevantes para luchas por democratizar la educación y la cultura en esta angosta y larga franja de tierra.

Su exilio en nuestro país, que se extendió entre 1964 y 1969, contribuyó con la formación de cientos de jóvenes militantes de la “nueva izquierda” y de estudiantes universitarios que se comprometieron en impulsar procesos de alfabetización popular con población campesina y obrera. Sus planteamientos les permitieron articular y dotar de coherencia sus posicionamientos políticos con acciones y reflexiones educativas, así como también posibilitaron que esa comprometida juventud tensionara al interior de sus estructuras político-partidarias, las lógicas autoritarias, vanguardistas y bancarias, defendiendo la construcción de partidos y proyectos políticos, que fueran en contenido y forma, herramientas democratizadoras y liberadoras.

* Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Departamento de Investigación y Posgrados (UAHC). Integra el GT de CLACSO *Educación popular y pedagogías críticas*.

De la mano de lo anterior, esos cinco años de exilio en nuestro país, permitieron que miles de compañeras/os de los campos y las ciudades, del norte y del sur de nuestras bullentes tierras, vivieran el método psicosocial de alfabetización y con él, aprendieran a leer el mundo y la palabra. Solo para graficar, permítame comentarle una anécdota. Hace un par de años, conocimos a una compañera campesina de la ciudad de Talca, que aprendió a leer y escribir con su método, y entre mates y conversaciones, nos comentó que gracias al proceso de alfabetización cambió algo muy simple, pero relevante en su vida: aprendió a erguir su espalda y a mirar a los ojos al patrón. Con esta imagen, la compañera nos señalaba que los tiempos de la cabeza gacha, del servilismo agrario y la deshumanización del campesinado quedaban atrás. A partir del proceso de alfabetización, su vida cambió de manera radical, iniciando incluso un camino de militancia, que la llevaría a trabajar en procesos organizativos y de lucha durante las décadas venideras.

Posteriormente, en los años ochenta del siglo pasado, sus textos y su palabra, circularon en la clandestinidad, por medio de fotocopias, cuadernillos, materiales de aprendizaje y/o simplemente de manera oral, en conversaciones y espacios de autoeducación de educadores/as. En este sentido, su obra estuvo presente en los procesos educativos que, en el marco de la dictadura cívico-militar, apostaban por la reconstrucción del tejido social, por la defensa de los derechos humanos y por mantener viva la memoria popular y de la clase trabajadora. Sus reflexiones político-pedagógicas inspiraban a organizaciones no gubernamentales, a comunidades eclesiales de base y al conjunto de organizaciones populares, que trabajaban arduamente por resistir a la política de muerte, a la represión estatal, a las políticas privatizadoras y sus medidas de hambre, al autoritarismo y el fascismo. En este sentido, no tenemos dudas, de que las luchas por democratizar por abajo la sociedad chilena y los enormes esfuerzos por impulsar jornadas de protesta contra el régimen impuesto a sangre y fuego por la dictadura tenían alguna veta de orientación freireana.

Desde nuestra perspectiva, y tenemos numerosas evidencias para respaldar este planteamiento, su obra estaba viva en la juventud que levantó barricadas contra el horror y la miseria. Sus planteamientos se concretaban en los/as educadores/as que, comprometidos con una educación para la democracia y la liberación, propiciaban talleres con mujeres, pobladores/as y trabajadores/as, así como con infancias y juventudes de las periferias urbanas. Sus reflexiones estaban en el ambiente de quienes sustentaban las ollas comunes para enfrentar la crisis económica y en las compañeras que maduraban un movimiento feminista que apelaba por democratizar el país, la casa y la cama. Lo que nos interesa señalar es que, en las múltiples luchas contra la dictadura y el fascismo, usted querido compañero, estaba presente.

Asimismo, durante las últimas dos décadas (2001-2021), su legado querido Paulo, ha influido luchas impulsadas por organizaciones y movimientos estudiantiles, de profesoras/es y de educación popular, quienes, de una u otra manera, han reivindicado una educación pública, comunitaria y popular. Sus planteamientos en torno a la democratización radical de la gestión escolar, de los procesos de aprendizaje, del *currículum*, de la evaluación y de las políticas educativas han estado a la base de numerosas movilizaciones y sentidas demandas de quienes se han comprometido en superar los resabios de autoritarismo, la educación de mercado y las lógicas de gerenciamiento escolar. Es decir, en las luchas contra la educación neoliberal y en la construcción de propuestas superadoras, su palabra siempre ha sido referenciada, ha alimentado la reflexión y el diálogo colectivo.

Particularmente relevantes han sido sus formulaciones en torno a la constitución de sistemas educativos que contribuyan con procesos de humanización, democratización y liberación, las cuales han sido retomadas en el marco de nuestro actual proceso constituyente (inaugurado *de facto* a partir de la revuelta popular de octubre del 2019). En este contexto, las organizaciones de profesores/as, trabajadores/as de la educación y de educadores populares, han levantado

numerosos espacios de reflexión y discusión colectiva, para formular propuestas que permitan superar las lógicas de la educación de mercado. En términos concretos, organizaciones como el “Colegio de Profesores y Profesoras de Chile”, el “Movimiento por la Unidad Docente” y “Emancipación, Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular”, han señalado que la educación debe ser reconocida constitucionalmente como un derecho social fundamental, financiada de manera basal y directa por el Estado, lo que implica la configuración de un “Sistema Nacional de Educación Pública” que tenga un carácter estatal-comunitario o un “Proyecto Plurinacional de Educación Pública Comunitaria y Popular”. Estas propuestas, enfatizan en articular el resguardo estatal a la educación como un derecho social y la participación deliberante de las comunidades educativas.

Como podrá ver, las propuestas levantadas desde las organizaciones de educadores/as, dialogan directamente con sus planteamientos en torno a la “educación pública popular” formuladas desde la Secretaría de Educación de São Paulo entre 1989 y 1991. Se trata así de defender y de robustecer la educación pública, a partir de procesos de democratización con sentido emancipatorio. Su legado compañero Paulo, alimenta las luchas por democratizar de manera radical el acceso a la educación pública en todos sus niveles, la gestión de las instituciones educativas, el *currículum*, las evaluaciones, la cultura escolar, las relaciones sociales, etc.

Querido Paulo, su vida y obra ha sido relevante para quienes, desde este rincón del mundo, nos hemos comprometido con las luchas por una educación democrática y emancipatoria. Desde Chile, hemos tenido la alegría de compartir sus reflexiones político-pedagógicas desde la década del sesenta del siglo pasado. Por lo anterior, solo nos queda agradecer y celebrar sus cien años de vida.

Salud y vida por usted, compañero Paulo Freire.

Santiago de Chile, noviembre de 2021.

O legado de Paulo Freire no Movimento Sem Terra do Brasil

*Rosana Cebalho Fernandes**

Celebrar o centenário de Paulo Freire é uma necessidade histórica, tanto por sua contribuição extraordinária para a construção da educação crítica e libertadora comprometida com as causas dos oprimidos, quanto pela necessidade de recolocar um projeto de país para o Brasil, radicalmente democrático e soberano. Neste texto apresentamos breves considerações sobre a presença do mestre Paulo Freire no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que contribui com o fazer pedagógico que realizamos cotidianamente em nossa práxis.

Durante todo o ano de 2021, o MST organizou a Jornada Viva Paulo Freire – Um Educador do Povo, e em cada mês havia diferentes atividades celebrativas que expressaram o reconhecimento que um movimento popular camponês faz a quem contribuiu historicamente para fortalecer os seus objetivos, a sua natureza e a sua pedagogia. Para reafirmar o vínculo intrínseco que há entre Paulo Freire e o MST tomamos as palavras do mestre na dedicatória da sua obra *Pedagogia do oprimido*: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles

* Pedagoga. Doutoranda em Educação. Coordenadora Política Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes.

se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Este é um dos legados de Paulo como testemunho de que é possível fazer da educação um processo de luta e da luta um processo educativo, da organização e libertação dos oprimidos históricos que permanecem sendo os *sem*: os sem-terra, os sem-teto, os sem direitos de viver, de amar, de ser, etc.

E seguindo o legado de Paulo, o MST construiu os seus objetivos em três frentes de lutas: pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. A luta pela terra é um impulsionador que articula a maior quantidade de pessoas que se organizam primeiramente em acampamentos; depois com a terra conquistada assumem o desafio de organizar os territórios assentamentos. Destaca-se que a vinda das pessoas para o MST é possível a partir do planejamento e execução do trabalho de base que pode ser realizado nos territórios urbanos. O trabalho de base é um dos aprendizados da educação popular no pensamento freiriano, de estar com o povo, com fragmentos da classe trabalhadora buscando construir alternativas de melhorias das condições de todas as dimensões da vida. É o momento de integrar a necessidade humana como a falta de moradia, a falta de alimentação, a falta de educação, dentre outros, com uma luta tática (conquistar a terra) para viver melhor.

A conquista da terra e a organização dos territórios (assentamentos) requer a continuidade permanente do trabalho de base, seguir juntos, trabalhando coletivamente, fazendo lutas por um conjunto de elementos necessários para que a vida seja melhor que antes, tendo a garantia da escola pública, acesso ao sistema de saúde com implantações de postos, com agentes e médicos, bem como medicamentos para aquelas famílias. Além disso, é importante manter o território planejando e executando investimentos para a produção de alimentos saudáveis, priorizando a agroecologia, fortalecendo o processo de cooperativismo, do associativismo, ou seja, o trabalho em coletivo. Nesses territórios todos os sujeitos sentem-se protagonistas de processos; vão constituindo uma outra cultura no sentido de se relacionarem com a terra e entre os próprios seres humanos

na sua grandiosa diversidade geracional, sexual, racial e de gênero. Tudo isso vai conformando o Programa de Reforma Agrária Popular (RAP) que o MST elaborou desde o seu VI Congresso Nacional no ano de 2014. Esse modelo de reforma agrária só vai se viabilizar se o povo camponês, assumi-lo no cotidiano, para tanto o trabalho de base e a educação popular seguem colaborando.

E no terceiro objetivo do MST apresenta-se um debate e construção de um projeto para o país com bases socialistas sustentadas pela classe trabalhadora. É um desafio histórico do povo brasileiro que demanda dentre outras questões a elevação do nível de consciência de homens e mulheres que serão os protagonistas de um projeto de emancipação social.

Podemos observar que para cada objetivo do MST, outros se apresentam. Para cada conquista realizada, outras táticas de ações são necessárias. Porém, em todas elas o pensamento do educador Paulo Freire está presente como fermento que faz crescer após um trabalho direto com as massas. Está aí a natureza de um movimento popular como o MST que constrói a sua autonomia, vincula-se com o povo desde a realidade concreta e projeta uma outra sociedade que propaga a solidariedade, o companheirismo, o humanismo, enfim, uma sociedade livre com sujeitos livres.

A história do MST foi consolidando um jeito de funcionar, não apenas no sentido da organicidade, senão de forma ampla e profunda. Um jeito de construir a luta para obter conquistas econômicas, mas também constituir sujeitos humanos com uma identidade política, social e cultural, o que foi sistematizado pela educadora Roseli Caldart como a *pedagogia do Movimento Sem Terra*. Uma pedagogia constituída por um sujeito social coletivo (o MST) que é sustentado pelos sujeitos humanos que dele fazem parte e se reconhecem como Sem Terra por pertencer ao Movimento. Podemos afirmar que uma das fontes para a elaboração da *pedagogia do Movimento* é a educação popular como uma educação libertadora que está para além da escola ou das escolas públicas implementadas nos territórios conquistados. É um jeito de incidir na formação de sujeitos através das

diferentes ações e tarefas políticas organizativas que desenvolve na e em luta.

Podemos afirmar que a *pedagogia do Movimento* é herdeira do legado de Paulo Freire, pois a sua práxis como um educador do povo é maior que a escola e maior que a alfabetização de jovens e adultos. O seu legado expressa um jeito de estar no mundo desde os oprimidos, formando-os para serem sujeitos de sua própria libertação, além da contribuição para a compreensão de que a educação não pode se limitar a transmitir conteúdos, sobretudo, a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade.

Ao desenvolver a Jornada Nacional em homenagem a Paulo Freire, o MST fez memória aos 30 anos da ida do educador no assentamento Conquista da Fronteira no município de Hulha Negra, no Estado do Rio Grande do Sul. Era dia 26 de maio de 1991, estava chovendo e Freire fez questão de ir conhecer e dialogar com um coletivo de educadores que estavam em capacitação para implementar um programa de alfabetização. Na época, nos conta a educadora Isabela Camini, estavam com receio de que o carro que conduziria Paulo Freire até o assentamento, por conta da má condição da estrada de terra, pudesse não conseguir chegar ao destino, e sugeriram a ele que não precisava se colocar em risco de ficar parado na estrada. Mas Paulo Freire disse que queria arriscar: “Como posso escrever a *pedagogia do oprimido* se não vou aonde os oprimidos estão escrevendo a sua pedagogia?”.

Para demarcar essa memória, no dia 26 de maio de 2021 foi instalado um busto de Paulo Freire na escola pública que existe no assentamento Conquista da Fronteira. Foi o primeiro busto de uma coleção de peças que o MST organizou para demarcar nos territórios do interior do país o legado vivo do saudoso mestre.

Viva Paulo Freire, um educador do povo!

Resonancias freireanas en las organizaciones sociales de base territorial y comunitaria en la Argentina

Un acercamiento desde las prácticas juveniles

*Pablo Vommaro**

Presentación

Las organizaciones sociales de base territorial y comunitaria se han mostrado persistentes en la Argentina y en diversos países de América Latina y el Caribe de las últimas décadas como ámbitos de participación política y social y como expresión de diversos conflictos espacializados. Asimismo, las juventudes han sido activas protagonistas de estas organizaciones desplegando propuestas y alternativas a nivel económico, político, social, cultural y subjetivo. Por otra parte, en muchas de estas organizaciones encontramos espacios de formación configurados a partir de la práctica de la educación popular, lo que nos permite identificar resonancias de las propuestas de Paulo Freire (1921 -1997).

A partir de estos análisis, en este artículo trabajaremos singularmente con la experiencia del Movimiento de Trabajadores

*Doctor en Ciencias Sociales. Investigador en IIGG-UBA / CONICET / CLACSO. Correo electrónico: pvommaro@gmail.com

Desocupados de San Francisco Solano (MTD de Solano) que se desplegó en la Argentina entre mediados de los años noventa y mediados de los dos mil,¹ poniendo el foco en sus espacios juveniles de participación y formación. El texto se basará en una síntesis de trabajos anteriores del autor² y en una revisión de artículos elaborados en el marco de los 100 años del nacimiento de Paulo Freire, publicados en el sitio web “Paulo Freire, educador de América”, organizado por CLACSO en 2021.³

Organizaciones sociales y educación popular

El MTD de Solano se inició en este barrio de Quilmes (sur del Gran Buenos Aires, Argentina) a mediados de 1997 (Vommaro, 2018 y 2020). La experiencia de participación, organización y producción de los y las jóvenes que componían el MTD de Solano se produjo en una situación compleja. Por un lado, Solano era una zona signada por la pobreza, la desigualdad social y el desempleo agudizados por la implementación de las políticas neoliberales predominantes en la Argentina de los noventa. Por otro, en aquellos años se hicieron visibles los límites y el agotamiento de las formas políticas clásicas ligadas al Estado, la democracia liberal, los partidos políticos y los sindicatos. Ante la impotencia de lo que podemos denominar política representativa (que es parte de la redefinición de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia o el trabajo salarial y formal), las respuestas que se intentaron desde las instituciones existentes parecieron insuficientes. Esto tanto a nivel del Estado como de los

¹ El MTD de Solano surge formalmente en 1997 y se diluye, luego de sucesivas fragmentaciones, entre 2005 y 2006.

² En la revisión de los trabajos más antiguos del autor que se citan en este artículo se identifica una relativa ausencia de la problematización de género producto de la época en la que fueron escritos, en la que esta dimensión ocupaba lugares menos centrales que en años posteriores.

³ Nos referimos a este sitio: <https://www.clacso.org/paulo-freire/>

partidos políticos que no alcanzaron a contener o canalizar el descontento social (Vommaro, 2020).

De esta manera, a partir del estudio de organizaciones como el MTD de Solano, podemos dar cuenta de cómo el rechazo de los y las jóvenes no es a la política como tal, sino a formas específicas de hacer política, ligadas a lo estatal y en especial a lo partidario (Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998). De allí, la escasa participación juvenil en los espacios políticos clásicos –enmarcada además en la desestructuración, o desfondamiento (Duschatzky y Corea, 2002) de las instituciones características de la sociabilización de los y las jóvenes como la familia o la escuela– no tiene por qué traducirse en la idea de que las nuevas generaciones no se interesan por lo colectivo, sino bien puede, por el contrario, abrir la posibilidad de comprender el proceso de constitución de organizaciones sociales disruptivas en donde el desafío y el antagonismo siguen estando en un lugar central.

Por otra parte, siguiendo a Oscar Jara Holliday (2021), podemos entender los procesos de educación popular no son solamente como un método o una técnica, sino como una filosofía basada en un paradigma emancipador en el que se entran las dimensiones ética, política y pedagógica. Este autor propone que la educación popular es un

[...] paradigma centrado en la solidaridad, en las personas como sujetos creativos creadores de la historia, en el sentido ético de cuidado de la vida, se expresa necesariamente en procesos de construcción política de otras relaciones de poder, lo cual fundamenta y orienta una pedagogía que –como proceso dialógico, crítico, horizontal y transformador– posibilita construir espacios y sujetos que edifiquen una sociedad democrática y relaciones democráticas en todos los campos y niveles de la vida social [...]. Cuando hablamos de educación popular, hablamos de un fenómeno sociocultural rico y complejo y, además, de una concepción educativa: una educación que siempre debe ser entendida en el marco de los espacios y contextos históricos en que se lleva a cabo. Por eso no podemos hablar de “la” educación popular, como un proceso único, homogéneo o uniforme;

es mejor hablar siempre de procesos de educación popular: procesos que corresponden a momentos particulares, a contextos particulares, desafíos particulares, impulsados por protagonistas concretos que tienen su historia, su contexto, sus motivaciones, condiciones y disposiciones (Jara Holliday, 2021, p. 8).

A partir de estas elaboraciones, en este artículo recuperamos un espacio de participación y protagonismo juvenil vinculado a la formación de las y los integrantes del MTD de Solano y gestado desde la educación popular como filosofía y como práctica.

Los espacios de formación y educación popular

Los espacios de formación y capacitación autogestionados fueron un rasgo característico del MTD de Solano –y de otras organizaciones sociales similares– y un elemento central para el despliegue de su proyecto político (Vommaro, 2018, 2020). En efecto, la alteración y contestación de los saberes y valores dominantes, y la producción de saberes, valores, lenguajes y capacidades propios ocuparon un lugar fundamental en el proceso de construcción de relaciones sociales alternativas, que constituyó una de las formas en las que se expresó la propuesta de cambio social de esta organización.

Nuestro entrevistado Je. enfatizó esta cuestión:

[...] para nosotros la formación y la capacitación es central. Es decir, el proyecto de vida que queremos construir es un hombre nuevo,⁴ es la nueva sociedad, es el cambio social. Bueno, para hacer eso tenemos que tener en cuenta la formación que tiene tres ejes: capacitación

⁴ Como nota de actualización, mencionamos la escasa problematización de género en algunos testimonios y documentos. Si bien el MTD de Solano tenía espacios específicos para abordar las cuestiones de género, su falta de transversalización y la ausencia de esta dimensión en otras instancias se debe a una marca epocal ya que en esos años este tema no ocupaba un lugar de tanta centralidad y visibilidad en la agenda pública y en la agenda de la mayoría de este tipo de organizaciones como ocurrió luego de 2009-2010.

técnica y política, la lucha y el trabajo. [...] Salir a pelear es importante, salir a la ruta es importante. Pero mucho más importante es poder discutir y entender con los compañeros por qué salimos a la ruta y por qué peleamos. Que no salimos por un plan, que no salimos por un bolsón de comida. Salimos por dignidad y cambio social esencialmente. Que vamos a obtener el plan y el bolsón, pero para convertirlos en dignidad y cambio social [...].⁵

En cada barrio en el que se organizaba el Movimiento se constituía un espacio de formación, en el que participaban quienes integraban la organización allí. Tanto las áreas de trabajo, como los talleres productivos tenían un día semanal dedicado a la formación de sus miembros. La mayoría de los participantes de estos espacios eran jóvenes.

En los espacios de formación se trabajaba en base al paradigma de la educación popular. Para esto se retomaban las propuestas de Paulo Freire y se las articulaba con otras elaboraciones como las de Jacques Rancière o las que contienen los cuadernillos de formación producidos por el Movimiento Sin Tierra brasileño. Por ejemplo, entre algunos militantes jóvenes⁶ del MTD de diferentes barrios se constituyó un taller de discusión acerca del libro *El maestro ignorante*, de Rancière (2002). Algunos resultados de los debates de este taller se publicaron en el libro *El taller del maestro ignorante* (MTD de Solano y Colectivo Situaciones, 2005).

Algunos pasajes de este libro pueden servirnos para acercarnos a las concepciones del MTD sobre estas cuestiones y vincularlas desde la praxis con las propuestas de Freire.

Existe una tradición en la que los textos que se publican son tomados como verdades, lo que muchas veces no nos permite difundir y

⁵ Je. Entrevistas realizadas en diciembre de 2002 y noviembre de 2004 en el Barrio San Martín, Quilmes. Varón, miembro del MTD de Solano, Barrio San Martín. Entrevistador: Pablo Vommaro.

⁶ Si bien no existió ninguna restricción etaria para participar de este taller, así como de otros, según los testimonios recogidos sus integrantes fueron casi todos menores de 30 años, considerándose las generaciones más jóvenes del movimiento.

compartir lo que estamos pensando y trabajando. Por eso vale aclarar que esta publicación, estas ideas, no son conclusiones acabadas ni son teorías de “educación” prontas a ser aplicadas. Son puentes. El ánimo de este cuaderno, entonces, es el de generar un tránsito de ideas y compartir una serie de problemas que durante un tiempo determinado nos constituyeron como taller del maestro-ignorante.

En el taller hablamos de desmoralizar la noción de ignorancia. No se trata de disimular un saber que se tiene ante quien suponemos que no lo tiene, porque la ignorancia es lo que nos incumbe a todos en un vínculo no utilitario. En las condiciones actuales es una ficción suponer que alguien tiene saberes válidos sin hacer la experiencia de esa validez. Lo que nos vuelve ignorantes, en un sentido activo, es la emergencia de un “no saber” de la situación de aprendizaje misma, del vínculo entre nosotros: una relación que, precisamente, ignora lo que debe ser y así se convierte en un acto de libertad. Ignorar es desclasificar a los otros y a nosotros mismos. Implica una apertura a lo que puede ocurrir, un no saber sobre lo que va a pasar en el encuentro.

La hipótesis de la igualdad de las inteligencias suele descartarse cuando se habla de los pobres. Ser pobre es un límite, una carencia radical y, por lo tanto, el contexto social y económico aparece fundamentando la división entre los que saben y los que no podrán saber debido a las condiciones de necesidad. Así, surge el siguiente diagnóstico: hasta que el Estado no resuelva todas las desigualdades sociales, no se puede hacer nada. Es decir, hasta que el Estado no iguale, la condena del desigual es efectiva. Paciencia. [...] también se habló de la condena que se hace de los niños mal alimentados: se dice que desde chicos ya están anulados para aprender y, a la vez, es notoria la resistencia de los pibes a tal condena. Algo de eso ocurre en el taller de la murga, donde se parte del deseo. La cuestión es que ese deseo tiene que encontrar condiciones para desplegarse (MTD de Solano y Colectivo Situaciones, 2005).

En la última cita se mencionó el taller de murga. En efecto, tanto este espacio como el taller de apoyo escolar fueron llevados adelante por

jóvenes del Movimiento para estimular la participación de los niños –que eran llamados *compañeritos*– en la organización. Así trataban de superar la concepción de que los talleres a los que concurrían los chicos eran un “servicio” del MTD al barrio, para intentar que los *compañeritos* se apropiaran del espacio, lo (re)construyesen, (re) significasen y produjesen. Estos ámbitos funcionaban con la misma dinámica que el resto de las instancias de la organización; es decir, con prácticas horizontales, estimulando la participación directa y la autogestión.

Los ecos de la propuesta de Freire se expresan de múltiples maneras. Por ejemplo, en las paredes de la habitación donde se realizaba uno de los talleres –dentro de una casa comunitaria que tenía el MTD en el barrio San Martín– había una frase pintada que llevaba la firma de Paulo Freire: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.⁷

Palabras finales

La experiencia de formación basada en la educación popular protagonizada por jóvenes en el espacio del MTD Solano que recuperamos aquí puede vincularse con la noción de inédito viable que acuñó Freire (1970, 1997, 2012). Siguiendo a Ana María Araújo Freire (2017), este es un concepto que permite ir más allá de las dimensiones específicamente educativas o pedagógicas de la propuesta freireana para avanzar hacia la transformación integral de las formas de vínculo social, subvirtiendo las relaciones de opresión o subordinación desde la práctica cotidiana. El inédito viable permite hacer posible algo que parecía lejano o no realizable; acerca el sueño o la utopía a una

⁷ En las Comunidades Eclesiales de Base que impulsaron las tomas y los asentamientos de 1981 en las mismas zonas de Solano donde luego surgiría el MTD, Freire también fue una lectura de referencia.

realidad concreta, lograble y cercana; permite concretar el futuro deseable a partir de una práctica presente.

Asimismo, la experiencia descripta constituye, coincidiendo una vez más con Jara Holliday, una manera en la que “los procesos de educación y organización popular posibilitan desaprender las relaciones de poder autoritarias, verticales, patriarcales y discriminadoras en que normalmente nos hemos formado, explorando otras formas de ejercicio de poder, que sean solidarias, sinérgicas, constructoras de lo colectivo y respetuosas de las diversidades; enraizadas en la afirmación del cuidado de la vida y la defensa de todos los derechos de todas las personas a lo largo de toda la vida, así como en la defensa de los derechos de la naturaleza de la que formamos parte” (2021, p. 9). Se configuran así, espacios “de creación de afectos, de cuidado mutuo, de construcción de confianzas y complicidades, de valorización de las características de cada persona en su particularidad. Espacios donde no solo la mente, las ideas o los argumentos están presentes, sino donde transita todo nuestro cuerpo con nuestras emociones, sensibilidades, sensualidades, empeños, temores y frustraciones. Espacios también donde se manifiesta de forma viva la esperanza y los sueños compartidos. Espacios de creación y ejercicio de la creatividad, donde todos los lenguajes y forma de expresión tienen cabida para desplegarse libremente” (*ibid.*).

Las palabras de Orlando Fals Borda que retoma Alfonso Torres permiten concluir nuestro texto afirmando que “después de Freire ya no podrá construirse una propuesta educativa, comunicativa, investigativa o cultural de carácter alternativo que no implique una construcción colectiva, una participación decisoria de las bases populares y sus organizaciones” (Torres, 2021, p. 19).

Bibliografía

Araújo Freire, Ana Maria (2017). Inédito viável, pp. 223-226. En Danilo R. Streck, Euclides Redin y Jaime J. Zitkoski (orgs.), *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas Pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jara Holliday, Oscar (2021). Paulo Freire y una educación emancipadora. Inspiraciones, reinventiones y desafíos, pp. 7-16. *Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo*, (1). Buenos Aires: CLACSO.

MTD de Solano y Colectivo Situaciones (2002). *La hipótesis 891. Más allá de los piquetes*. Buenos Aires: Ed. De mano en mano.

MTD de Solano y Colectivo Situaciones (2005). *El taller del maestro ignorante*. Buenos Aires: Tinta Limón: Buenos Aires, 2005.

Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Alertes.

Sidicaro, Ricardo y Tenti Fanfani, Emilio (1998). *La Argentina de los jóvenes*. Buenos Aires: Unicef/Losada.

Torres Carrillo, Alfonso (2021). Presencia de Paulo Freire en la investigación acción participativa, pp. 17-22. *Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo*, (1). Buenos Aires: CLACSO.

Vommaro, Pablo (2018, junio). Políticas y resistencias territoriales: la experiencia del Movimiento de Trabajadores Desocupados de San Francisco Solano en la Argentina (1997-2004). *Revista Historia Regional*, 31(38).

Vommaro, Pablo (2020). Jóvenes, voces y territorios: resonancias, generaciones y organización social en la Argentina de los años noventa. *Revista Testimonios* (Córdoba: UNC), 9(9), 102-126.

Formación política entre docentes

Investigar para provocar

*Gabriela Bonilla Pacheco**

Cuando me invitaron a sumarme a esta publicación, sentí nerviosismo. En América Latina, quien quiera referirse a Paulo Freire sin haber leído lo suficiente, queda en evidencia rápidamente. Es posible que estas mil y pocas palabras hoy me dejen en evidencia. Para mostrar condescendencia con el nerviosismo, hay una frase cajonera que me han dicho y que yo he repetido. Esa de “si sentís nervios es señal de que te importa”. Hay docentes, que luego de años en el quehacer de la docencia, todavía sienten nervios al iniciar una clase. Les sobrecoge una emoción mientras buscan y organizan las palabras en la cabeza, antes de soltarlas en el aula de clase o en la sala de Zoom. Señales de que aún después de años, el quehacer de la docencia les sigue interpelando, siguen haciéndose cargo de esa responsabilidad tremenda que cargan quienes buscan escuchar, provocar, preguntar y transformar.

Muchas veces tengo la oportunidad de ser oradora frente a grupos de docentes y de organizaciones sindicales. A veces somos 40 personas, a veces 400. Mi función es exponer resultados de procesos

* Antropóloga Social. Licenciada en Docencia de la Antropología. Investigadora de Política Educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa de la Internacional de la Educación.

de investigación de las políticas educativas en América Latina y de las reformas que promueven el comercio y el lucro a costas de la educación pública y de los fondos públicos para educación. Si bien las tareas de la investigación que hago pueden ser solitarias, quietas, su destino final es una acción colectiva, es provocar el movimiento para defender en sentido de lo público y el derecho a la educación.

Las enseñanzas de Paulo Freire intervienen en muchos momentos de este trabajo. Intervienen cuando tengo que decidir desde dónde abordar las políticas educativas que investigo. Intervienen cuando tengo que exponer el análisis de estas políticas y, sobre todo, cuando luego de llenar mi exposición con datos, nombres y referencias, se abren los momentos de preguntas y respuestas. Y es que, en algunos países se observan tanto retrocesos en el derecho a la educación pública, que al difundirse esta información puede generarse lo que Freire describía como una “trágica desesperanza” y un “miedo generalizado”. Por eso digo que Freire interviene también cuando se abren las preguntas, porque casi nunca soy yo, como investigadora, quien puede construir las respuestas.

Freire ubica la discusión de la desesperanza en el marco de algunos retrocesos que se dan como parte de las transformaciones. En el libro *Educación como práctica de la libertad* (1969), Freire analiza el papel de la educación en poner sobre la mesa los temas de mayor relevancia para la coyuntura de un país. Explicaba que la liberación de un pueblo de las condiciones de alienación que le oprimen se vive como un tránsito.

Durante ese tránsito, es el sentido crítico –construido desde la educación y desde la organización social– es el que ofrece la lucidez para no caer en nuevos formatos de domesticación y de comodidad (p. 45). Analizando la construcción hacia la democracia en Brasil, Freire explicaba que

la época de tránsito era el tiempo anunciador...el dinamismo del tránsito se da en idas y venidas, avances y retrocesos [...]. Y a cada retroceso, si le falta la capacidad de percibir el misterio de su tiempo, puede corresponderle una trágica desesperanza. Un miedo generalizado (p. 49).

La investigación para la acción social puede considerarse parte de ese tránsito. En los informes que hago, tengo que describir las decisiones de los gobiernos de turno, que adquieren préstamos multimillonarios con el Banco Mundial y con el Banco Interamericano de Desarrollo para imponer reformas educativas antipedagógicas, para evaluar y castigar docentes, para extirpar contenidos educativos de historia, filosofía, geografía, artes plásticas, para invitar a los sectores empresariales a la mesa, como convidados a la mesa de la política pública. Muchos gobiernos de América Latina y muchas autoridades estatales y municipales han aceptado tan fácilmente que nuestros sistemas educativos estén ahora lineados con el *big data*, que el currículo se limite a lengua y a matemática, que sean ONG y grupos religiosos que funcionan como empresas administren los centros educativos y que ni docentes ni estudiantes tengan ya tiempo ni derecho al error, a la pregunta ni a la duda.

Es decir, la región está enfrentando la implantación de antipedagogías, centradas en saberes estandarizados, incompatibles con la pedagogía de la pregunta, que si permita percibir el misterio de nuestro tiempo y combatir tanto el “optimismo ingenuo” como la “trágica desesperanza” (p. 59).

Informar al personal docente y a los sindicatos de la educación, sobre el contexto regional en política educativa y en comercio y privatización, plagada de retrocesos, es una tarea privilegiada, como diría Freire “anunciadora”, porque se asienta en la certeza de construir ese optimismo crítico y de que, como lo sostenía Freire, los retrocesos no detienen la transición y la transformación que buscamos, sino que simplemente la retardan. Por eso, la tarea educativa con mirada latinoamericana tiene en sus entrañas la intención sus contribuir a dismantelar el escepticismo y combatir la desesperanza. Tiene la intención de abrir un lugar para construir posibilidades hacia realidades más amplias, para iniciar transitos hacia eso que permanece utópico mientras nos tardemos en construirlo.

A la hora de analizar el comercio educativo y el avance de la mirada empresarial en el sistema de la educación pública, también se

denuncian las nociones naturalizadas del eficientismo y del mérito individual como la variable única y totalizante. La toma de conciencia del poder propio en Freire dista mucho de la noción del mérito y el esfuerzo competitivo que el libre mercado impregna en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. El poder propio para transformar nuestra realidad, no se sostiene por mucho tiempo, sino se constituye en poder colectivo. *Antes de que conociéramos a Freire, esto ya nos lo venían demostrando los movimientos sindicales y luego, los movimientos feministas.*

Es por eso que cada aula de clase, cada sala de zoom abierta es una oportunidad para combatir la desesperanza y contribuir a que crezca el optimismo crítico. También es por eso que, aún después de muchos años de enseñar, les docentes siguen sintiendo nervios y emoción. Porque no es una tarea exonerada. Se ejerce desde el lugar privilegiado de poder encausar la criticidad y la provocación, para provocar que las nociones y preguntas individuales quieran constituirse en ideas y posibilidades colectivas.

Como decía, la invitación para escribir en esta edición me dio algo de nervios. Ahora no puedo evitar pensar que quienes compartan acá sus textos, deben tener una gran generosidad y seguramente seremos cómplices en la provocación y la búsqueda del sentido crítico. Así es que, por ahora, voy a sustituir los nervios por alegría.

Bibliografía

Freire, Paulo (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Paulo Freire e a criação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL

Bernardo Mançano Fernandes y Ana Lucia de Jesus Almeida***

Caminhando sobre o legado de Paulo Freire

Este artigo traz um relato das experiências da *educação do campo* a partir do legado de Paulo Freire. Conta a experiência da criação de um programa de pós-graduação que tem contribuído para o desenvolvimento territorial. Participamos desse processo em que movimentos camponeses desafiaram universidades para a educação inclusiva.

Paulo Freire foi preso e exilado pela ditadura militar (1964-1985) porque criou um método de construção do conhecimento em que o aprender conduz ao saber da liberdade. Essa educação libertadora

* Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL –, UNESP. Professor da UNESP. Representante do Brasil no Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

** Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL –, UNESP. Professora da UNESP.

leva as pessoas a aprenderem a ser elas mesmas. Aprender a conhecer para se libertar da opressão é um dos legados de Paulo Freire que incomoda aqueles que querem uma educação subserviente. No governo pós-fascista de Jair Bolsonaro ocorreram manifestações de seus apoiadores contra o educador Paulo Freire. A *Pedagogia da autonomia* (1996) disputa constantemente o saber que no método de Freire é um ponto de partida para transformar a vida. Nossas experiências com esse saber nos proporcionou um conjunto de reflexões e práticas que resultaram em um processo de construção permanente e de transformações das realidades.

Palavras como espaços e territórios

O saber é um espaço imaterial, cujo conteúdo é produzido com ações e leituras da realidade. Paulo Freire não dissociava este espaço de todos os outros espaços de vida. Pensar o saber como um espaço a ser construído é uma possibilidade de leitura do aprender. No entanto, a disputa pelo saber também o torna um território imaterial (Fernandes, 2006). Saberes, conceitos e teorias são territórios imateriais disputados nas interpretações e explicações das leituras dos objetos de todas as áreas conhecimento. Um mesmo tema pode ter interpretações diferentes e contrárias, porque definir a interpretação também é uma forma de controle do saber. Controlar os territórios imateriais para controlar os territórios materiais. Construir saberes que nos permitam ser quem somos possibilita construir nossos territórios. Essa condição de autonomia nos leva a disputa por um saber soberano.

A entrevista de 1996

Em 1996, a pedido do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizamos uma entrevista com Paulo Freire que resultou em

um vídeo documentário.¹ O vídeo foi apresentado na abertura do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, de 26 a 31 de julho de 1997. Naquela ocasião, homenageamos Paulo Freire em um dos eventos que iniciaram o processo de construção de um paradigma da *educação do campo*. O legado de Paulo Freire nos ensinara que era necessário superar a educação rural criada para oprimir as famílias camponesas. Era preciso construir um outro projeto de educação desde a realidade do campesinato para o desenvolvimento de seus territórios. A práxis de diversos movimentos camponeses levaram à criação de espaços de socialização política que resultaram em um novo modelo educacional para o campo.

Construindo a *educação do campo*

A construção da *educação do campo* partiu do princípio libertador e transformador, ao mesmo tempo que demonstrou o princípio opressor da educação rural, revelando a disputa de saberes. A *educação do campo* nasce associada ao desenvolvimento territorial e em pouco mais de três décadas de existência contribuiu para a criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação de professoras e professores e para o ensino fundamental, ensino médio (em todas as suas modalidades) e ensino superior (graduação e pós-graduação). Uma das políticas públicas mais importantes para o avanço da *educação do campo* é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que contribuiu para a criação de centenas de cursos em todo o país. Em 2019, o governo Bolsonaro reduziu o PRONERA a alguns cursos, negando o direito à educação para os povos do campo.

¹ Ver *Reforma agrária e educação: depoimento de Paulo Freire* em https://www.youtube.com/watch?v=DTyIHa_EtyA

A criação do Curso Especial de Graduação em Geografia – CEGEO

Em 2007, a Universidade Estadual Paulista –UNESP, campus de Presidente Prudente– criou o primeiro curso especial de geografia para jovens camponesas e camponeses de diversos movimentos vinculados à Via Campesina, em especial o MST. Com apoio do PRONERA foram formados 46 jovens licenciados e bacharéis em geografia que passaram a atuar nos territórios camponeses como professoras e professores ou como profissionais na gestão territorial. O curso foi realizado através da *pedagogia da alternância*, em que estudavam na universidade nos meses de janeiro e julho e os outros meses estavam atuando em seus territórios. Essa experiência estimulou a UNESP a criar uma cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial com vistas a propor um programa de pós-graduação em geografia. Nascia o primeiro mestrado acadêmico voltado para a formação do campesinato.

A criação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL

Em 2011, de uma construção coletiva com a Via Campesina, a UNESP –em acordo de cooperação com a UNESCO, com o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)– abriu o primeiro processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL. Em vinte anos o TerritoriAL formou mais de uma centena de mestres camponeses e camponesas ou pessoas que trabalham com esses territórios (Fernandes, 2017). Esse Programa contribui para conhecer diferentes experiências de educação camponesa e indígena na América Latina (Fernandes e

Molina, 2019). Nosso grande sonho agora é a criação do doutorado e pós-doutorado de modo a avançar *educação do campo* para o nível mais elevado do conhecimento libertador, territorializando o legado de Paulo Freire. Nessas experiências os campesinatos tornaram-se cada vez mais eles mesmos, mais e melhor, lutando por seus territórios de vida.

Neste artigo demonstramos nossas experiências com Paulo Freire desde seu método até a construção de experiências com cursos de graduação e pós-graduação na UNESP. É uma forma de mostrar como o legado de Paulo Freire contribui e inspira na construção da *educação do campo* e do TerritoriAL, um programa de mestrado que ajuda a levar a *educação do campo* para a América Latina.

Bibliografia

Fernandes, Bernardo Mançano (1996). Entrevista Paulo Freire [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DTyIHa_EtyA

Fernandes, Bernardo Mançano (2016a). Mestres camponeses: a criação do TerritoriAL – Programa de Pós-Graduação. Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. Em Bernardo Mançano Fernandes e João Márcio Mendes Pereira (org.), *Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Fernandes, Bernardo Mançano (2016b). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. Em Mônica Castagna Molina, *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento

Agrário. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao-docampo/artigo_bernardo.pdf

Fernandes, Bernardo Maçano e Molina, Mônica Castagna (2017). Análises de Experiências Brasileiras Latino-Americanas de Educação do Campo. *Educação e Sociedade*, 38, 539-544.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Y por tanto, también, un homenaje a Freire

¡La tierra es de quien la siembre, por eso esta tierra
es mía, ay, Mamá Tingó, Mamá Tingó!

*Jenny Torres**

El centenario de Freire es también el centenario de Mamá Tingó. No imagino mejor homenaje para ese hombre, que, con esa sonrisa transparente, era capaz de sembrarnos tantas dudas transformadoras. Florinda Soriano Muñoz, la gran Mamá Tingó, fue una activista y defensora de los derechos del campesinado dominicano. Una mujer negra, campesina, sin estudios tradicionales que encarnó una sabiduría orgánica y trascendente, de la que seguimos bebiendo hoy, 47 años después de su vil asesinato. Un asesinato ejecutado por esos opresores que se visten de terratenientes, de políticos, de empresarios, entre otros tantos trajes.

Su lucha, su sabiduría, su vida que fue escuela y enseñanza liberadora para tantos y tantas campesinas y campesinos de nuestro país, fue el signo escogido para nombrar nuestra escuela: Escuela de Formación Política Mamá Tingó, ya con 6 (seis) años de vida, impulsada

* Maestría en Globalización: Procesos Sociales y Políticas Económicas de la Universidad del País Vasco, maestría en Desarrollo Humano y Sostenible de INTEC y maestría en Investigaciones Estadísticas de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Miembro por el área del Caribe del Comité Directivo de CLACSO.

desde la idea de la necesidad de poder canalizar las rupturas necesarias, para provocar los cambios sociales, políticos y económicos en las estructuras que hacen de nuestro país un lugar ajeno para las personas oprimidas.

El Comité para la Defensa de los Derechos Barriales y Ciudad Alternativa, veníamos soñamos desde hace décadas con la posibilidad de poner herramientas en las manos de las juventudes de los territorios urbanos ubicados en contextos marginales, que nos permitieran descubrir las condiciones de explotación en el sentido de Freires y en conjunto construir una visión crítica de las relaciones sociales imperantes pero también de la construcción de la historia que nos hace creer que es natural el lugar social que ocupamos. Así nace esta escuela que bajo el lema “Desaprender para aprender”, busca otras maneras de seguir caminando junto a las poblaciones más empobrecidas y excluidas.

Desaprender, porque si algo nos enseñó Freire, es la necesidad de combatir la reproducción de la opresión por medio de la escuela. Nuestras juventudes que viven continuamente en esa batalla por sobrevivir (teniendo que campear al hambre y a la policía cada día) encuentran en las aulas tradicionales casi siempre más signos de estigmas. Un cuerpo docente, también explotado, también exprimido, pero condicionado por una norma y un programa (anti) pedagógico que recita el rechazo a lo negro y reivindica con la repetición de esa historia que nos han contado los opresores, a la “madre patria”. Desaprender porque nos hemos construido como ciudadanos a partir de negar la existencia de la revolución de esclavos más importante ocurrida en El Caribe. Decimos *somos* negando lo haitiano (y con ello la revolución negra) y la raíz africana y nos constituimos como “mezcla de razas”, borrando de nuestro proceso la historia negra que es *la* historia de nuestro país y de la Isla. Desaprender porque Freire nos legó la capacidad (y el atrevimiento) de soñar con la construcción y la reconstrucción del pasado para poder rehacer el presente.

Desaprender porque creemos en la fuerza transformadora de la educación. Pero esa educación en donde participamos todes. Porque

es necesario romper con ese lenguaje que nos hace tantas veces ser “uno” con el opresor, buscando la validación de “lo correcto” a partir de esas categorías hegemónicas que invisibilizan y borran lo que somos culturalmente como pueblo popular, como barrios, como comunidades. Porque hay que comprender ese lenguaje y combatirlo y reconstruir nuestros significados.

Desaprender el fatalismo, la condena del “dios lo quiso así”, esa violencia ideológica que ha construido una suerte de ética del yo en donde reina el “sálvese quien pueda” y construye cotidianamente muros intangibles que segregan y acorralan en los lugares sociales despreciados a trabajadores y trabajadoras cuyo sudor construye la vida del opresor. Nos invita Freire a desaprender ese determinismo de que “el mundo es así” y a buscar los orígenes de las estructuras opresivas y la fuerza de la lucha colectiva como respuesta revolucionaria a la lucha del yo egoísta que la socialización dominante empuja a convertirse en opresor.

Desaprender toda esa “batería” de aparente conocimiento, que han minado la existencia de rechazos, de categorías clasificatorias para excluir, de odios hacia el otro pobre y distinto que se aleja de los estándares de las clases dominantes. Desaprender la socialización que ha predestinado a las mujeres a los lugares privados y permite que se vea con buenos ojos el ejercicio de la violencia en todas sus formas.

Desaprender para aprender sobre nuestra identidad, para reconstruir la visión de “patria” y “soberanía” sin matar en cuerpo, espíritu, cultura y costumbre al haitiano que vive a nuestro lado y sin el cual no podríamos ser “el milagro de crecimiento económico en América Latina”. Aprender de las voces de las juventudes de nuestros barrios esas formas de sobrevivir, los significados de la democracia, las normas, los estándares. Para conocer las huellas de la escuela sobre ellos y ellas. Pero también las de las calles, los supermercados, esos espacios sociales que sin tener puertas no les dejan entrar. Para transformar esas frustraciones individuales en esperanzas colectivas. Para soñar con relaciones económicas justas desde la solidaridad

que como planteaba Freire, tienen que amarrar la educación y la sobrevivencia.

Mamá Tingó es un sueño. Es todo lo que Freire nos dijo, nos contó, nos escribió hecho carne en forma de mujer, negra, campesina, sin estudio. Pero con fuerza, con esperanza colectiva, con consciencia de clase, con su lucha clara, precisa. Con dirección política, incómoda para el poder, piedra a la vista de los opresores. Como dice Trouillot de la revolución haitiana, impensable, inimaginable. Y al igual que la revolución haitiana, cuasi borrada de la historia, sin día feriado ni “loores” desde el poder. Pero real, transformadora, liberadora, posible y tangible.

Cantemos en colectivo este homenaje a Mamá Tingó,¹ que es un homenaje a esa gran cantidad de educadores y educadoras en nuestro Caribe, en nuestra Abya Yala, que siguen atreviéndose a soñar con la construcción de otra historia que nos llevará tarde o temprano a ese otro mundo posible, construido sobre el respeto, la justicia, el amor a todas las formas de vida y la libertad. Y, por tanto, también, un homenaje a Freire.

¹ Véase <https://bit.ly/3CrT1Gr>

Cosendo roupa com a linha do Equador

Alessio Surian*

Nací en 1964 y conocí a Paulo Freire en 1981 en Suecia, en el movimiento por la paz. Participé en “círculos de cultura” para preparar manifestaciones y acciones no violentas: ¿De dónde viene esa forma de “facilitar” un grupo? ¿Y de escuchar y aprender de forma horizontal? “De Danilo Dolci y Paulo Freire”, me respondieron mis compañeros. Cuatro años más tarde, Raymon, pintor y director de teatro de Bilbo, me ofreció su colorido piso lleno de libros durante unos días: entre ellos había dos libros de Freire publicados en español, *La educación como práctica de la libertad* (1977) y *Educación liberadora* (1978): habían viajado con Raymon a Guatemala, donde había participado en actividades de alfabetización de adultos, pero solo lo descubrí después de leerlos todos de un tirón dos veces, para recordarlos lo mejor posible antes de partir. Al verlos junto a mi cama, Raymon no quiso atender a razones e insistió en dármelos: “Ya me han sido útiles”, dijo, “ahora te toca a ti”. Fue el primero de los innumerables regalos e intercambios que agradezco a la inmensa diáspora freireana de todo el mundo. Al año siguiente estaba en Asís, escuchando –junto a Tonino Bello, Johan Galtung y Mario Lodi– las preguntas de Paulo Freire: “¿Quién es el que sabe en la acción educativa? ¿A favor

* Profesor en la Universidad de Padua. Integra el GT de CLACSO *Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Correo electrónico: alessio.surian@unipd.it

de qué? ¿De quién? ¿Cómo conocer? ¿Cómo conciliar la palabra del educador con el silencio del educando y el silencio del educador con la palabra del educando?” Primero con humildad, decía Freire, y luego con coherencia, acortando la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Ese año la UNESCO le concedió el premio por su labor en favor de la paz.

En 2001 tuve la suerte de participar en el primer Foro Social Mundial en Porto Alegre, descubrí que mis someros conocimientos y prácticas de pedagogía y teatro del oprimido abrían conexiones generadoras en todo Brasil, América Latina, África, Asia y Europa. Mi breve encuentro con Freire en Asís, y los más intensos con Augusto Boal en Río, São Paulo y Porto Alegre, también tomaron forma a través de los relatos de muchxs amigxs y activistas que habían compartido sueños y prácticas con ellos y que me instaron a involucrarme en diferentes contextos de lucha colectiva por la tierra, la vivienda, la salud y la educación pública: “*cosendo roupa com a linha do Equador, lendo a mão de Paulo Freire*”, nos canta Chico Cesar, llamando nuestra atención tanto sobre la entrada de la aguja en puntos precisos del lienzo, diferentes entre sí, como sobre la continuidad que proporciona el hilo. La invitación de Freire a reinventar y adaptar su enfoque pedagógico sigue viva mediante una educación popular que recupera su carácter político, su capacidad de toma de posición, de acción colectiva por el bien común, incluso la dimensión espiritual, la aspiración a ser feliz, colectivamente. De este modo, los dispositivos de la educación como práctica de la libertad pueden intentar estar a la altura del desafío señalado por Illich respecto al riesgo siempre presente de la opresión de la pedagogía. Con afinidad con el trabajo de Orlando Fals Borda, Freire nos habla de las dimensiones de “urgencia” y “observación” en la investigación-acción participativa, de la importancia de poner en relación los momentos de escucha y acción comunitaria.

¿Cómo reconocer el “sistema” de opresión mientras lo estamos sufriendo, y cómo cuestionar sus mecanismos? No tanto con las acciones individuales, responden Freire, Dolci, Fals Borda y Fanon,

practicando el valor pedagógico de la pregunta y de la construcción colectiva del conocimiento. Por lo tanto, se trata de activar procesos pedagógicos que favorezcan la participación activa y el vínculo con el territorio para una construcción del camino de autoformación y de “lectura” colectiva y transformadora del mundo por parte de los participantes.

Se suele mirar a Paulo Freire en relación la *Pedagogía del oprimido*, pero conviene recordar que es relejendo la *Pedagogía del oprimido* a través de la *Pedagogía de la esperanza* que Freire nos advierte de los peligros de las posiciones intelectuales que, de hecho, aceptan “la inexorabilidad de lo que está sucediendo” y contribuyen así a fortalecer las estructuras dominantes, una clara referencia a la de Frantz Fanon sobre la liberación en relación con la capacidad (cultural) de posicionarse en otro lugar, “fuera”.

En los Juegos Olímpicos de 2021 las primeras medallas de Brasil han venido del *skateboarding*. Rayssa Leal entró en la pista acompañada por el ritmo y los versos de Charlie Brown Jr. cantados por Chorão: “*só os loucos sabem*” [solo los locos saben]. Me conmueve pensar que Chorão ha ido a los Juegos Olímpicos en 2021, porque murió a los 40 años en 2013. Junto con la emoción, aprendo de Rayssa: a los trece años ya sabe rechazar la invitación del gobernante de Imperatriz, su pequeño pueblo en Maranhão, para celebrar juntos la medalla. No quiere entregar fotos promocionales a los que han administrado sin prestar nunca atención a los *skaters*.

Justo antes de ella, Kelvin Hoefler, que creció en el estado de São Paulo, también ganó una medalla. Su primer pensamiento y el de su familia ha sido un sentimiento de gratitud hacia sus vecinos, testigos de su intenso entrenamiento en la calle: de las medallas individuales al reconocimiento colectivo. Chorão no podría haber empezado a practicar el *skateboard* si no hubiera conocido a compañeros más experimentados que le construyeron uno con materiales reciclados. Este era el espíritu de la comunidad de *skaters* y raperos que frecuentaban el Parque de Ibirapuera de São Paulo en la década de los

ochenta. Y este espíritu fue reprimido, en aquellos años, por el régimen que había oprimido y explotado a Brasil durante dos décadas.

La vuelta a la democracia demostró la inteligencia de quienes, como Luiza Erundina, fueron capaces de construir la resistencia al autoritarismo de los gobernantes. Luiza Erundina ganó las elecciones municipales de 1988 incluyendo en su programa la revocación de la ley municipal del alcalde Jânio Quadros que prohibía el uso del *skateboard* en parques y calles. Cumplió su promesa en la primera semana de su mandato y apoyó activamente este y otros deportes. Con el mismo espíritu, confió a Paulo Freire la Secretaría Municipal de Educación, el departamento municipal de educación. Freire visitó el mayor número posible de escuelas para hablar con directores, profesores, supervisores, personal, alumnos y familias, preguntándoles cómo querían cambiar la escuela. Erundina y Freire cultivaron como centro de su acción el respeto a los ciudadanos a través de las prácticas de consulta que los animaron a convertirse en actores de su propia historia. Paulo Freire se había preparado para esto momento: en Ginebra, en marzo de 1971, escribió un poema, “Canção óbvia”, que se publicó posteriormente en *Pedagogia da indignação*, y que decía:

*Estarei preparando a tua chegada / Prepararé tu llegada
como o jardineiro prepara o jardim / como el jardinero prepara el jardín
para a rosa que se abrirá na primavera / para la rosa que florecerá en
[primavera.*

De este modo, surgirían los Conselhos de Escola, los consejos escolares, órganos deliberativos en los que participaban en igualdad de condiciones tanto los representantes del personal de la escuela como de los alumnos y la comunidad local. Fue con esta cartografía dialógica que la Secretaría Municipal de Educación pretendía permitir una lectura crítica del territorio e imprimir un carácter interdisciplinario y transformador –a partir de temas generativos– a los procesos educativos. Moacir Gadotti, que inicialmente coordinó este trabajo, lo llamó una “paciencia impaciente”, una profunda atención a las dimensiones del conflicto que atraviesan lugares, personas y comunidades.

Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras

*Sara Victoria Alvarado**

Agradezco la invitación de CLACSO y de la Secretaría de Educación de Bogotá, para participar en este bello libro 100 voces por Freire tributo a su historia, lucha y legado en la educación y la pedagogía. Me honra ser parte de las voces encargadas de resaltar su trayectoria y fructífera obra. Y en el marco de esta invitación, y de los ejes sugeridos para escribir, seleccioné para hacer mi contribución, el impacto de sus ideas en las experiencias pedagógicas latinoamericanas.

Para mí, hablar de la obra de Freire y de cómo ha impactado la pedagogía latinoamericana es, ante todo, la oportunidad de resaltar su concepción de la educación cómo una práctica de libertad y de transformación.

Reconozco a Freire como un visionario que supo comprender y exponer desde una mirada histórica y una visión que podemos catalogar como decolonial, el lugar instrumentalizado que la educación “bancaria” había tenido, y que persiste hoy, en los territorios colonizados de nuestro continente, al servir como herramienta de control de los seres humanos y de su diversidad étnica, cultural y política.

* Doctora en Educación, Universidad de Nova / CINDE. Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE / Universidad de Manizales.

Notó un tipo de educación cimentado en una relación sujeto- objeto y vio que esto no era algo esporádico en algunas experiencias, sino repetitivo, estructural en nuestro sistema social. Freire caracterizó con audacia una educación donde el “sujeto” es aquel hombre sabio que ilumina y rescata mediante su palabra, al “objeto” pasivo, “formándolo” a su imagen y semejanza, negándole su vocación ontológica de ser más.

Su magistral análisis de la educación bancaria no solo develó la perversidad de este sistema de educación colonial que deshumaniza para lograr explotar y desechar con efectividad, y sus profundas relaciones con la generación y sostenimiento de la desigualdad y la pobreza mediante la producción de subjetividades e identidades acomodadas, adormiladas, silenciosas y con miedo, sino que inspiró y posibilitó la configuración de otras formas de entender y agenciar la educación como un proceso de creación del “ser más”.

A través de su método de Alfabetización Freire nos mostró la importancia de descubrir y fortalecer nuestro propio pensamiento, nuestra propia palabra para encontrar sentidos posibles al mundo, y a nosotros en él. Rápidamente a través de sus investigaciones participativas en tierras brasileras, entendió que lo dramático de la falta de educación en inmensos grupos poblacionales, no se trataba principalmente de la imposibilidad de leer y escribir en los términos considerados propios y normales por el sistema educativo tradicional vigente, sino de la gran limitación que tenían especialmente, campesinos, indígenas, afrodescendientes y mujeres de las comunidades más empobrecidas, para comprender el mundo en el que vivían, para nombrar aquello que les acontecía más allá de ser percibido como algo natural, o para cuestionar la situación de subordinación y desigualdad que los atravesaba, pero sobre todo, para imaginar otro tipo de relaciones, para crear nuevos sentidos y liberarse de las cadenas de la opresión. Freire nos mostró con el método de alfabetización que la educación “liberadora” era no solo necesaria, sino posible a través de la práctica de pedagogías otras que buscaban eliminar las

jerarquías opresor-oprimido en el proceso educativo. Y con ello, politizó la educación; le devolvió su sentido ético, estético y performativo.

Desde mi visión como maestra e investigadora, otro de los grandes aportes de Freire a las prácticas pedagógicas en América Latina, se halla en su vocación como inspirador de nuevos horizontes de diálogo y acción, mediante lo que llamó “la praxis” entendida como la articulación de la reflexividad, el diálogo y la acción, para producir marcos de interpretación de la realidad que permitan su transformación.

A través de su pedagogía del oprimido alentó generosa y magistralmente una problematización del sentido de educar como algo más profundo y duradero que la escolarización. En sus reflexiones propuso la educación como un proceso social de develamiento, reflexión y transformación de las condiciones objetivas de opresión mediante la creación de una relación dialógica elaborada con el otro y no para el otro. En esta pedagogía supo ubicar en el centro al ser humano como proyecto posible, y definir como objeto de reflexión-acción a la opresión y sus causas, pero, además logro comprender que esta pedagogía no consiste en explicar a las masas oprimidas su realidad y “liberarlos” de ella, sino en dialogar con ellas sobre su acción, para que de esta forma pueda ser posible la recuperación de la humanidad oprimida.

La visión revolucionaria de Freire nos permitió entender que la pedagogía en nuestras tierras necesitaba, y aun lo requiere, virar hacia un proceso permanente de toma de conciencia individual y colectiva desde el encuentro situado y el trabajo permanente de diálogo, escucha y participación más allá de los muros de las aulas y de los cercos de las disciplinas, para alentar procesos de reflexión-acción sobre la vida propia y el mundo en que ella se desarrolla. Procesos que le permitan a las personas la comprensión de los condicionamientos históricos y culturales que afrontan en sus relaciones de pareja, en su vida familiar, escolar, comunitaria, laboral, pero, sobre todo, el reconocimiento y potenciación de sus derechos, recursos, oportunidades y capacidades.

Freire nos convocó a reconocernos como sujetos históricos con responsabilidades y compromisos en el mundo del cual somos parte. Impulsó pedagogías que trascienden a la vida cotidiana, a la relación entre madre-padre-hijos, empleadores-trabajadores, amigos, vecinos o amantes, posibilitando que las personas experimenten la concienciación, es decir, el tránsito de una conciencia ingenua hacia una cada vez más crítica y generativa, a partir de la ampliación del poder de comprensión y del aumento de la capacidad de dialogar con otros sobre la vida en común, de “diseñar” el presente y futuro desde lo que nos acerca y nos potencia, para superar la preocupación de resolver únicamente aspectos individuales de la supervivencia inmediata a los que usualmente el sistema económico y político neoliberal nos arrincona. Estas pedagogías que Freire visionó y usó activan la potencia de la organización y participación colectiva. De allí que su obra haya trascendido fronteras convirtiéndose en herramienta central para impulsar y acompañar múltiples procesos de colectivización y de luchas populares, campesinas, indígenas, afrodescendientes, estudiantiles y obreras, que procuran la defensa de los derechos humanos, la vindicación de la soberanía de nuestros pueblos, la liberación de la madre tierra y de los seres humanos de todas las formas de despojo para la acumulación, el extractivismo, el control y la destrucción.

Uno de nosotrxs

*Fernando Santana**

Paulo Freire tiene un pensamiento que incomoda, en varias dimensiones. No solo a los poderosos, que ven en sus escritos una especie de amenaza llamada a despertar las conciencias adormecidas de los sectores tradicionalmente excluidos (de lo cual todo lo sucedido con la presidencia de Bolsonaro y la persecución hacia su legado es una clara muestra) sino también a quienes, desde otras opciones políticas, intentan llevar adelante prácticas emancipadoras.

Incomoda encontrarse con un “libro viviente” (González, 2015) –para tomar la terminología con la que se refiere Horacio González a la obra de Antonio Gramsci y, más directamente aún, a los *Cuadernos de la cárcel*–, es decir, un pensamiento también vivo que resiste a las propias condiciones de producción, que genera una obra (aquí la apuesta es pensar toda su escritura como un único libro) que establece un diálogo consigo misma, en el que tiene lugar la revisión, la contradicción y la construcción de nuevas categorías que invitan a pensar en los procesos de construcción pedagógica como dinámicos, no estancos. Incomoda también su carácter no prescriptivo, que no da pautas de su aplicabilidad, que es inasible

* Educador popular. Miembro de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH). Integrante del GT de CLACSO *Educación Popular y Pedagogías Críticas*.

a los propios límites de los procesos en que se desenvuelven y que, siempre, desborda a los intentos reduccionistas de circunscribirla a un método de trabajo con poblaciones adultas, un método de alfabetización e incluso, una serie de dinámicas participativas. Porque justamente esa es una de las transgresiones del proyecto freireano, romper la disociación que existe entre las instituciones reconocidas socialmente para formar sujetos y los entornos en que se insertan dichas instituciones, superar la dicotomía mente-cuerpo propia de la matriz occidental y en cambio, plantearnos cuerpos sintientes que también son fuente de saber. Plantear que el punto de partida es la realidad o que una de las primeras tareas de quien enseña es la conformación de un mismo clima cultural con quienes aprenden –y por eso, también hay en la educación un fuerte componente investigativo–, supone la ruptura de algunos imaginarios muy arraigados en la educación: por un lado, la idea de que el/la estudiante es siempre quien debe amoldarse a los imperativos de los/as maestros/as, la concepción de quien educa como agente reproductor acrítico de lo diseñado por otros y otras, en favor de su creatividad y su capacidad de crear, y también, de que la realidad no entra a las escuelas ni los espacios de formación, contribuyendo así a generar una separación entre experiencia vital y conocimiento validado socialmente. Pero esto no es suficiente y por eso mismo es importante estipular los puntos de llegada. No se trata de comprender las condiciones de opresión (lo que no es poco, dado el clima de naturalizaciones que obturan la comprensión de lo social) sino de volver a esa realidad para intentar incidir en ella y modificarla, actuar para que las circunstancias que generan esa desigualdad no se sigan produciendo. Entender que la educación se encuentra estrechamente ligada a lo político supone un elemento innovador, que se coloca desde el lado de lo posible y ya no desde una lógica de reproducción.

Incomoda también al correrse del determinismo de base económica sobre el cual se posicionaron las vertientes marxistas más radicales de la época, al no hablar de clase social o no hacerlo según

los parámetros prefijados de nuestras izquierdas. Es conocida la acusación de antimarxista proveniente de estos mismos sectores, la desconfianza. También la anécdota en la que se le pide que cuente la cantidad de veces que aparece el concepto de clase en *Pedagogía del oprimido*, así como el cuestionamiento que recibió por llamar la atención sobre el dogmatismo de algunos partidos, que pretendían reemplazar una visión de mundo por otra sin que medie ningún proceso de *pedagogización*, asimilándose así a las estrategias de los grupos dominantes y la deshumanización con la que conciben a las personas oprimidas.

Pero, en esas incomodidades, radica en gran parte su propia fuerza, y también, la capacidad de su planteo de denunciar y anunciar otras relaciones sociales y otras maneras de concebir el mundo. Es este anuncio, y el de las tareas que deberíamos llevar a cabo para lograrlo, el que hace de su planteo un mensaje que todavía requiere ser descubierto y puesto en práctica, un libro viviente. Porque a los efectos aniquiladores de los imperativos del capital, le corresponde un llamado a la esperanza y al sueño utópico, al inédito viable. Frente a los fatalismos, lo que emerge es que la realidad no es, sino que está siendo, y en tanto proceso dinámico puede ser modificada en beneficio de la humanidad, en la medida en que hombres y mujeres puedan emerger del mundo y pensarse como seres históricamente situados, con capacidad de incidir sobre su tiempo.

No solo la política tiene una educabilidad, sino que también hay que *pedagogizar* la esperanza. Y esta actitud, que no tiene nada de ingenua, implica una resignificación acerca de las funciones de quien enseña, a la vez que un llamado a intervenir y direccionar los procesos pedagógicos.

Por eso, para quienes encontramos en esta filosofía de vida, en su base gnoseológica, elementos que nos permiten enmarcar nuestras opciones ideológicas en una propuesta y en una historia de lucha de los pueblos, hay en el propio derrotero que sigue la conformación de lo que hoy llamamos educación popular o educaciones populares una práctica que se somete a la lógica de la contradicción, que a

veces parece incurrir en aquello mismo que quiere denunciar (como sucede con el concepto de concientización y la clasificación de las etapas de la conciencia) y que, por eso mismo, es equiparable a cualquier práctica que se siente sobre la búsqueda de mayor justicia social. Paulo Freire no es una estatua o un monumento (idea contra la que él mismo se encargó de pelear en vida) sino un hijo de su tiempo, atravesado por condicionamientos históricos, políticos y económicos, que supo leer las coordenadas que le tocaron vivir y a partir de su lectura (que implicó la creación de categorías por fuera de las conceptualizaciones en boga, tal el caso de sociedades abiertas, cerradas o en transición), articular una propuesta disruptiva, también incómoda a lo hegemónico, que viene a subvertir lo conocido y a desafiar nuestra capacidad de construcción, ya no en un futuro mediato o inmediato, sino en el presente.

El pensamiento de Paulo Freire incomoda en su humanidad, por no ser alguien excepcional o extraordinario, por ser como cualquiera de nosotras y nosotros. No fue un profeta, no pretendió dejar en sus obras mensajes crípticos a ser descifrados por generaciones futuras, y por eso resulta tan difícil extrapolarlo a otros tiempos. De allí, el desafío que implica reinventarlo, por eso su palabra y su legado se transmutan en cantidades de agentes sociales que enarbolan la voz de lo colectivo y de la lucha social desde los territorios, desde la praxis. Es que, en definitiva, los movimientos sociales del presente, con sus denuncias y sus anuncios múltiples, son el Paulo Freire del pasado, en plural, en una práctica interpelante, plagada de contradicciones, en una praxis que acciona y reflexiona sobre el mundo, para que todo cambie de una vez. Quizás ya no se trate de buscar respuestas sino de reconocer nuevas preguntas para los tiempos que corren, en un diálogo abierto con el conjunto del movimiento social, en la reinención cotidiana de las educaciones populares, porque es allí y desde allí donde cualquier recordatorio de Freire tiene sentido, donde su voz se hace voces y nos sigue gritando, donde, finalmente, se está creando y gestando un nuevo mundo y donde su filosofía y

su pedagogía se actualiza, se vuelve presencia viva y activa, se sigue escribiendo.

Bibliografía

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

González, Horacio (2015). De los encarcelados al “libro viviente” de Gramsci. En Oscar Ariel Cabezas (comp.), *Gramsci en las orillas*. Buenos Aires: La Cebra.

Notas de una experiencia con Paulo Freire

Inés Fernández Mouján*

Nota I

Quisiera traer aquí unas notas para compartir con Uds. sobre mi vivencia como lectora de Paulo Freire y, a partir de allí, (re)visitar las críticas que este intelectual pernambucano realiza a las formas hegemónicas de dominación colonial y neocolonial presentes en la relación pedagógica.

Llevo en mi memoria las primeras lecturas de su obra *Pedagogía del oprimido* (1970) y no la puedo desligar de *Los condenados de la tierra* (1973) de Frantz Fanon. Sus narrativas han marcado mis investigaciones y mi vida, me han permitido no solo (re)pensar teorías sino también mis prácticas académicas y cotidianas. Sus escrituras anticoloniales me han habilitado caminos *otros* para comprender cómo estamos atravesadxs por una colonialidad que se trama entre la razón colonial y sus prácticas racializadas y patriarcales. Sus *experiencias vividas* me invitaron a poner bajo sospecha lo colonial y sus prácticas, lo dado, la unicidad del pensamiento, la falsa dicotomía teoría-práctica, la totalidad, la moral impuesta, la identidad única y el poder dominador. Me permitieron interrogar lo silenciado, lo

* Instituto Paulo Freire. Universidad Nacional de Mar del Plata.

obliterado de nuestras historias e identidades coloniales; hurgar en las tramas de las tácticas de las acciones cotidianas; dar lugar a lo contingente; y descreer de las esencias y sus verdades.

Nota II

El maestro pernambucano irrumpe en un escenario político donde, desde fines de los años cincuenta del siglo XX, de manera sistemática intelectuales y militantes de América Latina y el Caribe y África comienzan a disputar los términos del relato colonial y neocolonial, son debates que bregan por la liberación efectiva y real de los territorios colonizados por las metrópolis europeas. Son voces que interrogan no solo la opresión, la violencia colonial, su racismo, sino que disputan políticamente la producción del conocimiento. Se puede ubicar en sus inicios a Aimé Césaire con *Discurso sobre el colonialismo* (1950), y de Frantz Fanon *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y *Los condenados de la tierra* (1961). Estas tres obras nos muestran la cara oscura de la razón moderna, en una interpelación contundente a la violencia racial que se hace presente en las acciones coloniales directas sobre las poblaciones sojuzgadas y en los discursos del humanismo europeo. En este escenario, Freire vive su exilio y radicaliza su posición política, principalmente, a partir de los aportes de lxs compañerxs revolucionarixs que conoce en Santiago de Chile; es un ávido lector que se mete con las obras del marxismo clásico, de los marxistas críticos, y de manera particular, con las obras de un militante anticolonial tercermundista como lo fue Frantz Fanon, lee sus obras y se las apropia. Centralmente, va a asumir la crítica que Fanon le propone al humanismo moderno colonial, el problema de la *doble conciencia* y la *descolonización*. En esta huella va a ubicar como problema la *humanización* y su cara negada la *deshumanización*. Desde mi punto de vista, Fanon le muestra a Freire el camino de la descolonización y la liberación. La descolonización, afirma Fanon en *Los condenados de la tierra* (1973), es “creación de hombres nuevos, la cosa

colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera”. Y para Freire en la huella de la descolonización, la tarea pedagógica debe ser una praxis destinada a subvertir las relaciones de opresión presentes en la *educación bancaria*, la crítica la enfoca hacia las prácticas docentes domesticadoras, que dejan al educandx al margen de la búsqueda y de la praxis (Freire, 1970). De allí que nos propone una pedagogía que como acción cultural liberadora parta del contexto en que se encuentra el educandx, a partir de un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra junto con otrxs. Dicho de otro modo, nos invita a asumir una praxis que posibilite el desarrollo de una conciencia individual al mismo tiempo que colectiva, para rebelarse y transformar la situación de opresión para la liberación.

Nota III

Si observamos con detenimiento, en la *Pedagogía del oprimido* (PO) se puede identificar con claridad cómo el maestro pernambucano es interpelado por los efectos de las condiciones de dominación que se encuentran en las formaciones sociales, educativas y culturales periféricas producto de la *invasión cultural*. Su enfoque es político y cultural, tiene en cuenta los procesos culturales alienados. En su reflexión incluye el análisis marxista-fenomenológico, en relación con la necesidad de mirar el mundo críticamente para transformarlo, al reconocer que las relaciones en el mundo están atravesadas por conflictos de clases y por la invasión cultural.

Freire pone en el centro de la escena pedagógica “a los desaharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” (Freire, 1970). Esta dedicatoria inicial de *Pedagogía del oprimido* sintetiza el objetivo de su obra y nos invita a pensar permanentemente. Le preocupa la violencia y la deshumanización a qué se ha sometido a los pueblos, a los condenados de la tierra (Fanon, 1973; Freire, 1970). El punto de partida para su filosofar

es la opresión, y sus objetivos son la transformación y la liberación. Organizan su escritura los problemas de la humanización-deshumanización, ser-en-el mundo, el miedo a la libertad, la doble conciencia, la relación opresor-oprimido, la liberación, la concientización, el diálogo y la invasión cultural. Observa a la deshumanización estrechamente ligada a la opresión, la alienación e invasión cultural; temas que luego traslada para analizar la *educación bancaria* a la que considera un instrumento de opresión, porque, en tanto acto de depositar, inferioriza saberes culturales y aliena tanto al ser del educandx como del educadorx. Freire observa cómo la opresión y la *invasión cultural* tienen en la educación un aspecto alienante y homogeneizante. Pues, detrás de esta *educación bancaria* está presente el poder que domina, somete y aliena, un poder injusto y opresor. Y en esta educación bancaria se hace presente la *invasión cultural* que impone una visión del mundo al mismo tiempo que impide la creatividad y el crecimiento de lxs dominadxs y, en consecuencia, resulta enajenante y violenta. La invasión cultural es antidialógica porque los invasores se sienten autores y ejecutores de la cultura como así también portadores de la palabra verdadera, mientras que los invadidos son solo sus *objetos* (Freire, 1970). A la zaga de Fanon señala: “Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de estos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo” (Freire, 1970, p. 200). Esta forma de dominación, dice Freire, es una acción *mimética* (Fanon, 1973), pues se propone que el invadido vea la realidad desde la *óptica del invasor* convirtiéndose en algo equivalente a él (Freire, 1970).

En síntesis, Paulo Freire enfoca la crítica hacia la práctica docente domesticadora y alienante que nos deja al margen de la búsqueda y de la praxis; nos invita a vivir una pedagogía crítica y descolonizadora que en tanto *acción cultural liberadora* parta del contexto en que nos encontramos para realizar un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra junto con otrxs para transformarlo, al mismo tiempo que liberar(nos).

Bibliografía

Fanon, Frantz. (1973 [1961]). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Con Freire y las utopías posibles

Yohanka León del Río*

*El nuevo trovador antiguo
Se alinea a la procesión.
Le dice adiós al mundo ambiguo
Y pone pie en el caracol.
Escena sucedida tanto,
anónimo el compositor.
El horizonte es el espanto;
la miniatura, el amor.*

(Silvio Rodríguez, 2009).

Conversar sobre Paulo Freire inspira un abanico de palabras y sentimientos. Paulo Freire, el maestro de todos, es quien en síntesis de una frase puede hacerte estallar un océano de ideas y voluntades. Estas me animan a la urgencia de recargar nuestras valijas con el pensamiento del maestro.

Uno de los aportes principales de Paulo Freire es la comprensión del proceso de concientización como mediación indispensable para

* Profesora e investigadora. Licenciada en Filosofía por la Universidad Estatal de Bielorrusia. Máster en Pensamiento Latinoamericano (UCLV). Doctora en Ciencias Filosóficas por el Instituto de Filosofía de La Habana.

y en el cambio emancipatorio. En el reencantamiento del sentido común, como señala Freire, es imprescindible pasar por la subversión de este, ejerciendo la actuación crítica de develar las formas naturalizadas de la dominación que nos reproduce como complacientemente oprimidos, que vela las verdaderas maniobras de introyección de la dominación y nos hace ser, como dice Freire, conciencia prescriptiva, débil, gregaria, adherente, temerosa de sí misma, espectadora pasiva, muda y castrada en su poder y, paradójicamente, subopresora (Freire, 2009, p. 23).

Ante el despliegue sistémico de la dominación, cada vez más agresivo, solo la conciencia oprimida puede hacer de sí un objeto, siempre y cuando supere las formas cosificadas en que reconoce el mundo de los objetos. Tiene que salir de sí y enfrentar las formas cotidianas de su vida en la reproducción y apropiación sistemática de sus condiciones de posibilidad de vida-muerte en el unívoco mundo que le ofrece del mercado total.

Es por eso que los procesos de cambio empiezan desde las cotidianidades enajenantes y su correspondiente dictadura de los sentidos comunes. Evocamos con advertencia a Freire en su imprescindible *Pedagogía del oprimido* que:

Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación empiezan a creer en sí mismos [...]. En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más [...]. La praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que instaura el momento histórico de esta razón, no puede hacerse al margen de la conciencia oprimida (Freire, 2009, p. 28).

La presencia del ideario de Freire es indispensable para asumir la política revolucionaria como pedagogía de la esperanza y la pedagogía como política emancipadora. Asumir aquella que repare en que lo político se relaciona esencialmente con el poder en todas sus expresiones y modos. Lo político debemos seguirlo viendo en clave

marxista, pero ampliando la naturaleza social del poder, que se sigue materializando en el Estado, pero abarca múltiples relaciones, múltiples prácticas en las que se debate el polo dominación-emancipación simultáneamente. La necesidad de definir objetivamente, puntos estratégicos comunes desde un análisis y un pensamiento políticos compartido y consensuado entre todos los componentes del movimiento social popular.

La pedagogía del oprimido como señalaba Freire es necesariamente de la esperanza y se debe potenciar, unificar fuerzas en defensa de las prácticas emergentes emancipadoras anticapitalistas que viven dentro de nuestras cotidianas formas de luchas y resistencias. Esas experiencias (emergencias emancipatorias anticapitalistas) anuncian nuevos mundos que no siempre vemos, ni socializamos como es debido, aunque al parecer son contingentes y fuera de lo pensado habitualmente desde el paradigma modernizador.

Es imprescindible la construcción teórica de la lucha emancipatoria y en ella Paulo Freire el pensador crítico, que se declara desde sus primeras páginas como necesariamente un pensador radical, es un imprescindible compañero de viaje.

Construir una cultura contra hegemónica que sea capaz de articular formas perecedoras de inversión permanente de las fuerzas mitificadoras de la reproducción de la vida real: ese ha sido y es el desafío de toda revolución del siglo pasado y será precisamente la de este. Es necesario multiplicar un debate maduro y serio sobre el proyecto contra hegemónico, que dé cuenta de nuevos instrumentales de conducción política, de concepciones de mundo renovadas, del encuentro entre los saberes de los pueblos originarios y las teorías críticas revolucionarias, de una perspectiva de emancipación humana integral.

El marxismo es sin lugar a duda un sedimento primigenio de labor teórica de un pensamiento crítico, y entre los educandos de Marx en América Latina tiene un lugar central Freire. La visión de Freire del marxismo y Marx es esencialmente creadora y dialéctica. Freire no es un repetidor esencialista, ni un asimilador pasivo, por

el contrario, busca al marxismo no por él mismo como teoría sino como práctica de la libertad. Con ello tiene toda la amplitud de pensamiento para recrear, como gustaba decir, repintar, la teoría revolucionaria nacida en el siglo XIX europeo. Toda su obra escrita, vivida y biografiada lo testimonia.

Freire con justeza reconoce que Marx no se propone imponer a lo real ningún esquema intelectualizante, pero de igual manera no se somete a un empirismo miope que no es capaz de levantarse por encima de la inmediatez de los hechos. Es por eso que para Freire la complejidad dialéctica de las producciones espirituales no significa reducirlas mecánicamente a lo estrictamente real, sino que implica, en lo esencial, un proceder crítico hacia las formas enajenadas en las que ellas mismas aparecen y un allanamiento previo de las representaciones retrospectivas, metafísicas, absolutas y reiterativas de la propia práctica de las relaciones reales.

Es por eso una injusticia las críticas realizadas en su momento a Freire, en cuanto a un subjetivismo presente en sus primeros trabajos. Las críticas a Freire fueron hechas desde una derecha trasnochada como podríamos de manera caricaturesca identificar a un tipo de divulgación de ideas marxistas que se consagró como una sistemática vulgarización, simplificación, de los postulados y premisas centrales de la obra del Moro de Tréveris.

Freire se refería a las críticas marxistas como críticas “proclamativas de la concepción dialéctica pero profundamente no dialécticas”. Y argumentaba: “[...] algunas de ellas eran críticas muy formales”. Yo recuerdo una de ellas, que decía: “Freire es un intelectual indiscutiblemente vivo, interesante, pero no dice que la lucha de clases el motor de la historia” (Freire, en Korol [1993] 2006).

Contrariamente a los que reniegan del marxismo tanto de izquierda como de derecha por considerarlo un proyecto moderno inviable y además un atasco histórico, para Freire “Marx era un moderno y tenía que serlo. No había forma que no lo fuera. Pero para mí la modernidad va más allá de Marx. Es eso lo que se precisa decir y no decir que Marx murió, que Marx no existe. De ninguna manera,

pues Marx está más vivo que muchos de nosotros” (Freire, en Korol, *op. cit.*).

Igualmente aclaraba acerca del significado de la esperanza como una necesidad ontológica a diferencia de la comprensión ingenua mecanicista de los marxistas distorsionados que consideran el mañana como inexorable y unívoco. Para Paulo Freire la centralidad de lo profético, la acumulación y celebración del futuro, la esperanza, la reflexión sobre las finalidades de la praxis eran consustancial al compromiso con la realidad, es el soñar despierto.

La esperanza es una idea reguladora y movilizadora de la acción, un proyecto sociopolítico, pero, sobre todo, un ideal construible de un alto potencial transformador y como advierte Freire no un a priori de la historia, donado al hombre antes de su historia y se explicaba:

Es gracioso, yo soy cristiano y afirmo eso, pero con eso no tengo nada en contra de la trascendentalidad. Al revés, yo me afirmo en esa trascendentalidad en cuya relación dialéctica con la mundanidad me encuentro. Pero digo lo siguiente: la naturaleza humana se va constituyendo históricamente. La esperanza como necesidad ontológica se construye aquí, en el quehacer histórico. Y para mí eso no es posible, siendo el ser que espasmo siendo, históricos, por lo tanto, inacabados y envueltos constantemente por una necesaria idea del mañana sin superar la comprensión del mañana como algo inexorable (Freire, en Korol, *op. cit.*).

La esperanza es el principio de la acción y afirmaba: “Yo estoy esperando no porque sea impertinente, estoy esperando porque estoy en el mundo y con el mundo. No puedo dejar de estarlo” (Freire, en Korol, *op. cit.*).

En el horizonte de la esperanza Freire coloca al socialismo y sentenciaba que “El capitalismo desenfrenado es de una perversidad ontológica de la cual ya no se libera. Yo creo que nunca hubo un momento más propicio para la utopía socialista [...]. Yo creo que el chance del socialismo democrático está ahí” (Freire, en Korol, *op. cit.*).

El horizonte esperanzador del socialismo es colocado por Freire en la urgencia de enfrentar el curso actual de la crisis actual del capital que hace plausible lo no ineluctable de la humanización de la sociedad humana, literalmente, en el sentido que deje de latir la vida planetaria.

Pero de manera raigal el socialismo no puede no ser una pedagogía emancipadora, pues pasa por nuestras vidas, sus tiempos históricos, porque atañe a los fundamentos de los modos en que la superación del capitalismo se hará o no realmente posible.

El problema está en que el socialismo no es solo proyecto político, (hasta donde los límites de la racionalidad política sean posibles), y que no es solo caminar equilibrado por la cuerda floja de la división social del trabajo imborrable, sino, que los seres humanos, inmersos en los procesos de cambio, en sus generaciones consecutivas tienen sus tiempos, donde adquieren sentidos sus vidas. Por eso es importante casi vital, que ese socialismo que hablamos sea deseado no después, sino ahora, y los mecanismos y modos que harán posible esto no son la mano invisible que conocemos del mercado reformado y noble, el *fiat* mágico de las instituciones que reformamos, las leyes que erigimos, sino las formas, modos en como hagamos producir la reproducción de las relaciones sociales devenidas instituciones y mediaciones que nos estructuran.

Sin duda, para Freire el socialismo es como proceso, una cultura y un aprendizaje en el sentido más amplio de la palabra. Ningún mecanismo por muy ajustado que este sea hará posible el caminar desde el saber, el deber y la finalidad, por la humanización de la vida. Ese objetivo, que es el anticapitalista, debe hacerse sentido común, buen sentido y solo es posible indagando los “cómo” desde nosotros mismos y por nosotros mismos.

El socialismo es una pedagogía emancipadora o no lo es. El desafío más grande de la epopeya gestada en el 59 en Cuba es la resignificación permanente de ese sentido común otro, crítico, revocador de nuestras vidas cotidianas, cuestionador, discutidor, problematizador de nuestras acciones diarias y de que la política sea real poder

de todos desde las diversidades que somos, desde la identidad transculturada que nos singulariza y universaliza, desde la autonomía alcanzada como pueblo y desde un humanismo universal y solidario.

La historia del proceso socialista cubano está plena de estas búsquedas y experiencias. Las fortalezas en este sentido son importantes, pero por las experiencias vividas hay un acumulado cultural de participación social y construcción colectiva en la sociedad cubana que constituye un punto de partida para potenciar la resignificación revolucionaria del proceso socialista cubano. Las cubanas y cubanos de hoy, como mayoría demandan y producen esta resignificación.

Con Freire y las utopías posibles se abre el camino para la construcción de la esperanza cotidiana del amor diminuto desde cada y uno de los que, por muchos motivos, pero esencialmente por uno solo, la no pérdida de la capacidad de asombro y el amor ponemos a prueba una pedagogía de la militancia infinita en el humano devenir del divino ser humano. Por eso seguimos preguntándonos desde esa pedagogía para caminar.

Bibliografía

Freire, Paulo (2009). *Pedagogía del oprimido*. La Habana: Editorial Caminos.

Korol, Claudia (6 de octubre de 2006). Como nunca en la historia, Marx pagaría para vivir en el mundo de hoy. [Entrevista a Paulo Freire realizada en marzo de 1993]. <https://www.margen.org/deedelmargen/num11/freire.html>

Rodríguez, Silvio (2009, enero). Trovador antiguo. *Revista La Calle del Medio*, (9), 3. [Letra de la canción homónima del disco *Segunda cita*; publicada en la revista por cortesía del autor].

Paulo Freire y las memorias pedagógicas del futuro

*Pablo Imen**

El centenario del natalicio del pedagogo Paulo Freire llega en un momento histórico de profundas transiciones a través de las cuales la Humanidad deberá resolver una gran disyuntiva existencial: reformular radicalmente su modo de estar en el mundo o poner en riesgo la continuidad de la especie. Y es que el proyecto civilizatorio neoliberal, neoconservador, patriarcal y neocolonial parece haber llegado a un límite infranqueable. El COVID-19 ha puesto en evidencia, así, la imperiosa necesidad de cambiar radicalmente nuestro modo de vida. El pasaje de la pandemia a la pospandemia ofrece un camino de enormes riesgos, pero también de luminosas esperanzas freirianamente activas.

El campo de la educación no es ajeno a las disputas en torno al diagnóstico de la crisis en curso. Aunque haya consenso en que nada volverá a ser igual que antes, divergen los diagnósticos acerca de la crisis actual, sus rasgos significativos, sus causas, sus responsables y las posibles formas de superación.

* Docente e investigador. Magister en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Vicerrector del Instituto Universitario de la Cooperación (IUCOOP).

Las posiciones hegemónicas –en el campo político-educativo y pedagógico– promueven una profundización del modelo tecnocrático, mercantilista y autoritario que vienen desplegando desde hace casi medio siglo bajo el paradigma de la denominada “calidad educativa” y su fetiche fundamental que se sintetiza en las pruebas estandarizadas de evaluación. Frente a esta propuesta se erigen posiciones de resistencia. Algunas de ellas se parapetan en un supuesto pasado glorioso del modelo de instrucción pública propiciando así un inviable retorno al viejo e idealizado sistema educativo. Esta perspectiva, por honesta y bienintencionada, es inviable por dos motivos: porque es imposible volver al pasado y porque tal pasado estuvo bastante lejos de un proyecto educativo emancipador –sin negar sus aristas democratizantes, desde luego.

Leer a Freire hoy puede ser materia de controversia: habrá quienes quieran hacer de su legado un bronce estéril, o quienes lo incorporen a una identidad y un proyecto en despliegue. Por tal razón, interpretar la herencia de Freire nos demanda una fundamentación epistemológica, política y pedagógica. Es preciso dar cuenta de la relevancia de visibilizar su legado a más de medio siglo de su libro más difundido –la *Pedagogía del oprimido*– y a más de dos décadas de su partida, cuando el mundo era muy distinto al actual.

Y es que, afirmamos brevemente aquí, la Humanidad –como colectivo que aprende– reconoce un acumulado en la acción colectiva y también en el reconocimiento de referentes que, como Freire, han expresado un punto de inflexión en el campo pedagógico (en este caso). De manera que la pregunta acerca de quienes somos, de donde venimos, cuál es nuestra identidad lejos de ser un interrogante nostálgico por revisar el pasado es requisito para la construcción presente y futura de un proyecto pedagógico vivo. Leer a Freire es por tanto un ejercicio activo de memoria, de una memoria repleta de porvenir.

Nuestra principal razón para recuperar muchas de las categorías freirianas es el reconocimiento de su vigencia en el actual y turbulento contexto de luchas pedagógicas para definir qué educación

emergerá de la pospandemia, cuando el mundo y la educación serán muy diferentes a lo conocido.

Se advierte con cierta razón que “traducir” es “traicionar” en la medida en que Freire no escribió pensando en el siglo XXI. Sin embargo, muchas de sus apuestas, construcciones epistemológicas, filosóficas, ético-políticas, pedagógicas y metodológicas conservan una rejuvenecida actualidad.

Entre las principales grandes cuestiones (y desafíos) que podemos enumerar señalamos apenas tres:

1. Una perspectiva política y, particularmente, la referencia sobre la politicidad del acto pedagógico. La relación entre educadores/as y educandos/as y la asunción de un posicionamiento explícito ético-político implica definirse respecto a un orden social que reproduce múltiples modos de opresión. Freire, desde aquí, asume un compromiso vital con las luchas y creaciones que permitan superar esa sociedad opresora y construir una sociedad justa, igualitaria y diversa. A la par, tal compromiso con la transformación del mundo ocurre a través de una lucha y una construcción que no se hace “para” los y las oprimidas, sino con ellos y ellas.
2. Una perspectiva epistemológica y gnoseológica que presupone que el conocimiento nace del diálogo de saberes entre educador/a-educando/a, y que tal relación pedagógica supone un proceso de lectura del mundo que permite transitar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Tal pasaje, la adquisición de una perspectiva crítica es requisito necesario, pero no suficiente: interpretar, leer críticamente, debatir es un momento de una acción colectiva de carácter político emancipador.
3. Una perspectiva metodológica. El ¿para qué? de la educación emancipadora (contribuir a la emancipación del género humano) no puede dissociarse del ¿cómo? Y, en tal sentido, Freire

reelabora y enriquece una metodología que da consistencia a su propuesta. Freire va desplegando –como parte del desarrollo de su concepción– un quehacer pedagógico a tono con las concepciones filosóficas, políticas y educativas consistentes con la formación de personas autónomas, libres y solidarias.

Esta herencia freiriana hoy adquiere más amplias y profundas dimensiones –a la par que se extiende la lucha contra el apagón pedagógico neoliberal y a favor de un nuevo orden social y educativo–, y reactualiza importantes discusiones que se han venido dando desde aquella lejana primera edición de *Pedagogía del oprimido*.

De los tópicos trabajados por Freire, señalaría tres grandes tópicos que ameritan un abordaje colectivo que integre las dimensiones filosóficas, ético-políticas, pedagógicas y didácticas.

La primera es imbricar la rica integración de la educación popular y las instituciones educativas formales, haciendo pública, democrática, popular, nuestroamericana, feminista y emancipadora la educación del pueblo.

La segunda es un trabajo sostenido sobre los colectivos de educadores y educadoras, promoviendo la construcción de un Sujeto Político Pedagógico capaz de construir una pedagogía emancipadora. Desde luego, no serán solo los y las educadoras quienes lleven adelante esta labor: tal creación será en fértil (y complejo) diálogo con las comunidades escolares, los territorios y las diversas y ricas organizaciones populares.

Tercero, a partir de las dos grandes tareas previas (la construcción de un proyecto educativo emancipador y un Sujeto Político Pedagógico que lo haga posible) emergen la transición entre la educación que tenemos y la educación que queremos.

Paulo Freire expresa un punto luminoso de un camino histórico plagado de pedagogos, pedagogas y pedagogías que han desafiado los proyectos hegemónicos, han forzado sus límites, han dejado huellas plenas de futuro que pueden y deben ser retomadas en la creación de esa pedagogía del siglo XXI desde Nuestra América.

Las fuerzas conservadoras han promovido el ocultamiento del enorme legado freiriano: basta con leer las patéticas declaraciones inquisitoriales de Bolsonaro. No ha sido esa la única estrategia: se ha intentado “pasteurizar” el incandescente proyecto freiriano (y no solo freiriano), reduciéndolo a un recurso metodológico o meramente aplicable al mundo rural. Pese a esos intentos el empeño de ignorar a Paulo Freire o de presentarlo como un honorable cadáver insepulto, su obra revive, enriquecida y actualizada, en las escuelas públicas, los movimientos sociales, las luchas y apuestas de educadores y educadoras que se reconocen en su utopía libertaria.

Paulo Freire e a juventude brasileira

Mônica Dias Martins*

A educação para a liberdade persiste um fenômeno desafiador no século XXI. Esse pensamento guiou a prática pedagógica de Paulo Freire desde o início da década de 1960, quando desenvolvia as primeiras experiências de alfabetização no Nordeste do Brasil e preparava a campanha nacional de alfabetização, abortada pela ditadura militar. No ano de 1964, é apreendida a cartilha *Viver é lutar*, produzida pelo Movimento de Educação de Base/MEB com o propósito de alfabetizar jovens e adultos através de *sistemas educativos radiofônicos*.¹

Preocupado em encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da realidade brasileira, Freire imaginou uma comunidade nacional em trânsito, referindo-se ao embate entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se. O ponto de partida era a sociedade colonial, escravocrata, autoritária e a nova época se anunciava pela rebeldia popular, sintoma promissor da vida política.

* Integrante do Comitê diretor do CLACSO. Professora da Universidade Estadual do Ceará, coordenadora do grupo de pesquisa Observatório das Nacionalidades e editora da revista *Tensões Mundiais* <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/index>

¹ Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/cnbb-lanca-movimento-de-educacao-de-base>

A cartilha e o método de alfabetização de Paulo Freire são designados de educação subversiva pelo regime ditatorial. Seu delito: valorizar o educando como produtor de conhecimentos para a transformação social, e a educação como processo assumido pelos cidadãos, que rompe o domínio de um grupo de sábios e técnicos sobre vastos contingentes humanos. Afinal, para manter sua hegemonia, a classe dominante prefere produzir homens-máquinas, uma massa homogênea e obediente, do que formar homens livres.

Nesse sentido, vale lembrar o que dizia Gramsci (1976) sobre a função ideológica da educação. O artigo *Homens ou máquinas?* ressaltava as discriminações no ensino público italiano e a disseminação de valores burgueses nas escolas, humanistas ou técnicas. A educação, que daria acesso ao emprego e à cidadania, estava restrita aos jovens da elite, restando aos filhos da classe trabalhadora frequentar cursos profissionalizantes. Por ser dispendiosa, a escolarização contínua era assumida pelo Estado com os impostos pagos por toda população que, porém, não usufruía em iguais condições do direito à educação.

Paulo Freire (1967), no livro *Educação como prática de liberdade*, reflete sobre a concepção de educação bancária, segundo a qual o educando era mero “recipiente vazio” a ser preenchido por conteúdos alienantes. Para o defensor da conscientização política como contraponto às desigualdades sociais, tal sistema de aprendizado visava acomodar as classes populares e “domesticá-las”, mediante a força ou as soluções paternalistas, em esquemas de poder a gosto das classes privilegiadas:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (Freire, 1967, p. 36).

A educação das massas, a que se refere, não significa “massificação”, acomodação, desenraizamento do humano, mas, sim, a necessidade de construir um processo educativo emancipador para o homem-sujeito ante a educação bancária para o homem-objeto.

Freire se empenhou em fazer de suas ideias de liberdade o real sentido de sua *práxis*, motivada por inovadora abordagem das relações educador-educando, que repousava no diálogo de saberes e experiências. A palavra podia deixar de ser um veículo de ideologias alienantes, para tornar-se instrumento de uma transformação pessoal e social. O papel da escola democrática era ensinar a ler o mundo e nele intervir de forma consciente, pois os conflitos e as contradições na sociedade se refletiam necessariamente nas escolas.

Estas reflexões de Freire sobre uma prática pedagógica libertadora, crítica e corajosa, inspiram a resistência estudantil no Brasil a um modelo de escola “partida”, orientado pelo mercado e por um pensamento conservador, que condena ideias “exóticas” acerca de política, religião, gênero, sexualidade, etnia e raça.

No final de 2015, ocorre em São Paulo um levante da juventude secundarista que se estende pelo ano seguinte e se alastra pelo Brasil, revelando uma forma de luta radical do movimento estudantil: a ocupação das escolas! Em entrevista ao jornal *Nexo*, uma das lideranças comenta: “quando ocupamos, ocupamos com nossas pautas de reivindicações, mas também ocupamos para mudar a maneira vertical como se decidem as coisas. Ninguém nunca nos perguntou nada sobre a escola” (Santos, Iansen e Barcelos, 2016).

Em apoio ao movimento secundarista, Dani Black, cantor da atual geração de músicos brasileiros, compôs a canção *O trono do estudar*, que se tornou um hino da rebeldia estudantil: “Ninguém tira o trono do estudar, ninguém é o dono do que a vida dá. E nem me colocando numa jaula, por que sala de aula essa jaula vai virar” (Black, 2015).

Após o golpe de 2016, uma série de medidas relativas à educação foram implantadas pelo governo ilegítimo de Temer, com o intuito de desobrigar o Estado de seu dever com o ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Os secundaristas organizam novas manifestações

contra o projeto de reforma antidemocrática do ensino médio (Lei Ordinária nº 13.415 de 17/02/2017), o congelamento por 20 anos dos gastos em educação e o programa “Escola sem Partido”, ocupando mais de 1.000 escolas e institutos federais de educação, em 19 estados.

A organização de grupos de leitura, oficinas temáticas, debates sobre política, espetáculos de teatro e cinema, e comissões para cuidar da escola mostram a disposição dos secundaristas de decidir sobre seu processo de aprendizagem. Sonham com um futuro melhor! O documentário de Cacau Rhoden *Nunca me sonharam*, lançado em 2017, traz depoimentos de educandos e educadores de várias regiões do Brasil, revoltados com o sucateamento da educação e preparados para resistir à reforma autoritária do ensino médio.

A luta pela democracia se soma às manifestações contra o conservadorismo na educação. Em maio de 2019, milhares de professores, estudantes e trabalhadores da educação, apoiados por centrais sindicais e movimentos populares, participam de um dia de greve nacional, no primeiro protesto de massa contra o desgoverno Bolsonaro e a criminalização das ciências humanas. Os cartazes trazem um slogan que se torna símbolo dos protestos: “unificou, a luta agora é de estudante com trabalhador”.

Impressiona a atualidade da obra de Paulo Freire e os impactos da prática pedagógica libertadora na juventude brasileira. Então, é possível educar para a democracia? A resposta pode estar na *Canção para os fonemas da alegria*, escrita por Thiago de Mello, em 1964 no Chile: “Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria, canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler” (Mello, 1965).

Bibliografia

Black, Dani (2015). O trono do estudar [Canção]. <https://www.lettras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar>

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gramsci, Antonio (1976). *Escritos políticos*. Lisboa: Seara Nova.

Mello, Thiago de (1965). *Faz escuro mas eu canto. Porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Movimento de Educação de Base (1964). *Viver é lutar*. Rio de Janeiro: Mimeo. <http://memorialdademocracia.com.br/card/cnbb-lanca-movimento-de-educacao-de-base>

Rhoden, Cacau (Diretor). (2017). *Nunca me sonharam*. Maria Fari-nha Filmes.

Santos, Marcelo Vinicius de Oliveira; Iansen, Matias e Barcelos, Sara Soares de (2 de novembro de 2016). Movimento de ocupações: em cada escola luta, união e rebeldia. *Nexo Jornal*. <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2016/11/02/Movimento-de-ocupa%C3%A7%C3%B5es-em-cada-escola-luta-uni%C3%A3o-e-rebel-dia>

Vilela, Pedro Rafael (21 de outubro de 2016). Com mais de mil escolas ocupadas, movimento de secundaristas não para de crescer. *Brasil de fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-nao-para-de-crescer/>

Poéticas de liberación

Carla Wainsztock*

Paulo Freire nos habla de sures, nuestro sur está compuesto por muchos sures. Nuestros sures son territorios geográficos, geopolíticos y al mismo tiempo una singularidad original es decir nombrar los sures como geonarrativas. Las geonarrativas consistirían en “pensar desde donde pisan nuestros pies” y desear hasta las estrellas. Estamos siendo entre suelos y cielos. Estamos siendo las trascendencias de las inmanencias. Por ellos preferimos las *infiniciones* antes que las definiciones. Las *infiniciones* y los infinitos. Pensar y desear hasta el infinito.

Nombrar nuestras existencias y nuestros tiempos, los tiempos de las existencias. Pasados, presentes y porvenires se conjuran y conjugan en nuestros territorios. Las historias y las memorias. ¿Cuándo comienzan las historias? Utensilios, oralidades, dibujos, escrituras, cuevas. ¿Puede ser una mirada la primera teoría? ¿Qué significa que una mirada sea la primera teoría? “Como primitivo tecnólogo de la piedra, como lanzador y como operador de un objeto con que golpear, el *presapiens* se convirtió en practicante del medio contundente [...]. La mirada que observa una piedra que se arroja es la primera forma de la teoría” (Sloterdijk, 2011, p. 118). Mirar y admirar la *mirabilia*.

* Doctora. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Coordinadora del Grupo sobre Pedagogías Críticas Latinoamericanas (IEALC).

Surear, ya que dicho *presapiens* habitó en África, desde allí la vida se abrió camino entre las piedras y creó las teorías y las sabidurías.

Las historias no son lineales. Las historias se repliegan y despliegan. Hacerse temporal, hacerse humana/o, hacerse tormenta, ¿puede la historia experimentarse en un relampagueo?, ¿pueden iluminarse los sentidos en medio de la tempestad y la peste? Sur realismos, inventar sentidos con todos los sentidos.

Paulo nos recuerda “lo importante que fue para mí pisar por vez primera el suelo africano y sentirme en él como quien volvía, no como quien llegaba” (Freire, 2011, p. 11). Llegar a África era volver al origen, el origen del mito y el mito de origen.

Nuestros sures comparten sufrimientos, conquistas, colonialidades y aun así resisten y re existen. Por ello se trata de reconstrucciones. “Sabíamos que iríamos a trabajar no con intelectuales ‘fríos’ y ‘objetivos’ ni con especialistas ‘neutrales’ sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque Guinea-Bissau no parte de cero, sino de sus fuentes culturales e históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonialista no pudo matar” (Freire, 2011, p. 14).

De todas las re-construcciones nos convidamos a problematizar las colonialidades del ser y del saber para crear de(s)colonialidades. “La crítica de la modernidad permanecerá inconclusa mientras no se comprenda que el advenimiento de la modernidad coincide con la aparición del *principio de raza* y su lenta transformación en una matriz privilegiada de las técnicas de dominación, tanto ayer como hoy” (Mbembe, 2016, p. 106).

Denunciar las opresiones para anunciar las liberaciones. Las liberaciones y las deliberaciones. De afirmar la vida contra todo intento de precarización y amenaza. Por ello es necesario y deseoso construir otras matrices de pensamientos.

Las matrices de pensamiento son formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo, de

idearios y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos o intelectuales (Argumedo, 1993, p. 81).

Nos convidamos a desarmar el concepto de matriz de pensamiento para leer toda la potencialidad de este. La idea de matriz y su raíz madre, nos hace pensar en esa mujer sureña que cobijo pensares y saberes populares. Al mismo tiempo matriz nos refiere al trabajo manual, pensar y hacer. ¿Acaso el hacer no es el otro nombre del pensar? ¿Cómo se hace sin pensar? ¿Cómo se hace sin querer? Pensar y hacer con las manos. Las manos y las humanidades. Las manos y las humanizaciones. Las humanidades que no son solo las ciencias.

Pensar el sur, pensar desde el sur es nombrar nuestras filosofías y filosofar sobre nuestras lenguas ¿Cómo habitar lenguas vivas? Las comunidades (que) se expresan en distintas lenguas y entonces pensar las lenguas de las comunidades. Pensar el sur es pensar las lenguas que pronunciamos y las que dejamos de enunciar. Las lenguas perdidas y los nuevos lenguajes. Las lenguas perdidas convertidas en palabras sueltas, y las lenguas “bastardas”. “De hecho, el problema de la lengua no puede dejar de ser una de las preocupaciones centrales de una sociedad que, al liberarse del colonialismo y rechazar el neocolonialismo, se entrega al esfuerzo de su re-creación” (Freire, 2011, p. 11). Uno de los temas centrales era: ¿en qué lengua alfabetizar en Guinea-Bissau? ¿Era el portugués la lengua del pueblo? ¿Cuántas lenguas existen en los sures? Las cuestiones de las lenguas y las lenguas en cuestión.

Ch'ixi literalmente se refiere al gris jaspeado, formado a partir de infinidad de puntos blancos y negros que se unifican para la percepción, pero permanecen puros, separados. Es un modo de pensar, de hablar y de percibir que se sustenta en lo múltiple y lo contradictorio, no como un estado transitorio que hay que superar (como en la dialéctica) sino como una fuerza explosiva y contenciosa, que potencia nuestra capacidad de pensamiento y acción (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 295).

Freire como fuerza explosiva y contenciosa nos interpela a no repetir frases hechas, a deshacer las frases, a interrumpir la repetición para inventar nuevos conceptos. Crear como creencia y creación, pedagogías otras.

Para Freire el problema de la humanización es de valores, es axiológico. Podemos humanizarnos o deshumanizarnos. “Humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1980, p. 38).

Nos invitamos a pensar en una doble dimensión las inconclusiones, desde un punto de vista filosófico estamos siendo un proyecto, una promesa que puede desplegarse y en términos pedagógicos es desde este saberse inconclusa/o que podemos aprender y curiosear.

Las docencias como intérpretes, un/a docente es un “traductor/a”, los quehaceres sobre los textos es un trabajo de “traducción”, leer textos y contextos sin pretextos. Hermenéuticas y “círculos de cultura”. Narrativas donde confluyen existencialismos, conflictos de interpretaciones y emancipaciones. Pedagogías, teologías y filosofías de la liberación. Los conocimientos y los círculos concéntricos. Como si la palabra fuera una piedrita que arrojamos al agua y entonces los movimientos que no cesan, los movimientos del ser y la potencialidad de rozar biografías. Los textos, las vidas, las biografías.

Ya desde aquel texto de Kant, *¿Qué es la Ilustración?*, y continuando con el de Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, encontramos la idea de animarse, atreverse a pensar por una/o misma/o. Pensar por una/o, intentando no ser hablada nos arroja a la pregunta ¿quiénes estamos siendo? Es decir, una pregunta singular y plural.

Estamos siendo una singularidad comunitaria que puede dialogar, conversar, crear con otras singularidades. ¿Qué sucede si esa singularidad no puede desplegarse en igualdades, libertades y dignidades?

Entonces el entramado vuelve a ser (el de) las opresiones, el de las pedagogías bancarias. Nos convidamos a pensar (a) Freire en su doble dimensión: denunciar las opresiones y anunciar la potencia

de cada vida, de cada singularidad, de cada existencia. Nos convidamos a inventar horizontes de(s)coloniales, poéticas de(s)coloniales. Nuestros horizontes están poblados de cielos y suelos. Los suelos y los cielos también sueñan y *sureñan*.

Bibliografía

Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.

Freire, Paulo (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2011). *Cartas a Guinea-Bissau*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mbembe, Achille (2016). *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro anterior.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sloterdijk, Peter (2011). *Sin salvación*. Madrid: Akal.

Recuperar la palabra

La alfabetización en guaraní en las escuelas públicas paraguayas

*Rodolfo Elías**

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por conquistadores y colonizadores y en contra de cualquier posible predicción, Paraguay ha mantenido y sigue utilizando mayoritariamente la lengua guaraní. El guaraní sigue siendo una lengua viva, dinámica, el principal medio de comunicación y de expresión de gran parte de la población. Su reconocimiento, que sigue siendo más formal que real, se expresa en la Constitución nacional, que declara al guaraní junto al español como idiomas oficiales de la República.

La resistencia y sostenimiento del guaraní tiene sus raíces en la misma construcción de la sociedad paraguaya, en su historia, en la forma en que se fue dando la interacción y las disputas entre los diferentes grupos. Si bien, cabe señalar que Paraguay es un país multilingüe y pluricultural, donde, además del guaraní, persisten varias lenguas que son habladas por pueblos indígenas, que subsisten y defienden su cultura su forma de vida, a pesar de las fuertes presiones

* Máster en Psicología Social por la Universidad de Guelph. Investigador del Centro Investigación para el Desarrollo.

que sufren por parte de la sociedad dominante y de los sectores que detentan el poder económico y político del país.

El sistema educativo oficial intentó eliminar el guaraní desde el periodo colonial, incluso luego de la independencia, ya que consideraba un obstáculo para el aprendizaje del español y, por ende, para el desarrollo cultural de la nación. La alfabetización fue, y en gran medida sigue siendo, sinónimo a la castellanización.

La educación oficial no promovió la lengua guaraní, la excluyó de sus aulas, castigó a sus hablantes. Sin embargo, fue imposible eliminarla. El docente (guaraníhablante) a duras penas repetía los contenidos de su asignatura en español a un grupo de estudiantes (guaraníhablantes) que no lo entendía y que trataba de copiar y memorizar las pocas palabras que lograba retener. Apenas podía, este mismo docente explicaba y desarrollaba sus ideas en guaraní, sus estudiantes comprendían, participaban y se generaba una interacción y un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dinámica estaba presente, pero de manera oculta, marginal.

La educación popular abrió posibilidades y se fue desarrollando, muy ligada a movimientos sociales y políticos, en el periodo más oscuro de la dictadura stronista. Es así como surgen las *Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas* (LAC), que se desarrollaron en los años setenta. Como afirma Sintya Valdez (2019), el programa educativo de las escuelitas campesinas se orientó en sus inicios a la alfabetización de personas adultas y luego se expandió, incluyendo a niñas, niños y jóvenes. En esta experiencia educativa se desarrollaron textos, escritos en guaraní, se formaron docentes (Pytyvohára) y las clases se desarrollaban en espacios comunitarios en lengua guaraní. Nos dice Valdez, que las escuelitas campesinas adoptaron una perspectiva crítica respecto a la educación oficial y para esta mirada y para el desarrollo de su propuesta pedagógica partieron de las ideas de Paulo Freire. En el caso paraguayo adquiere un profundo sentido la propuesta freireana de recuperación de la palabra como base del proceso educativo y de liberación.

Las escuelitas campesinas se crearon y expandieron en el marco de una experiencia social profundamente revolucionaria: las Ligas Agrarias, organizaciones campesinas autónomas que buscaban mejorar el nivel de vida de sus integrantes en base a cooperativas agrícolas, el autoconsumo, la tenencia colectiva de la tierra, la educación popular, la ayuda solidaria y la autonomía económica, política y social (Portillo y Paradedá, 2017).

Como se podía esperar, las Ligas Agrarias y las propias escuelitas campesinas pronto se convirtieron en una amenaza para la dictadura. Como explican Ana Portillo y Maurizio Paradedá (*ibid.*), el rápido crecimiento de las Ligas Agrarias debilitó el apoyo del sector campesino al partido gobernante, por lo que se desató una campaña en contra de las Ligas que culminó en una terrible represión en la que centenares de campesinos y estudiantes fueron detenidos, torturados y sus líderes ejecutados, por lo que las comunidades y sus escuelas quedaron destruidas y desactivadas (*ibid.*).

Paralelamente a esta situación, el sistema educativo oficial continuaba fortaleciendo el modelo educativo y de desarrollo, ejecutado por la dictadura y promovido y apoyado por la Alianza para el Progreso, la Agencia de Cooperación Internacional de Estados Unidos (USAID), el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), entre otros, en el contexto de la Guerra Fría y el orden geopolítico mundial bipolar (Portillo y Elías, 2016).

Con la caída de la dictadura en 1989 y el inicio de la transición democrática, también arranca un proceso de reforma educativa. La reforma educativa de los noventa parte de un amplio consenso de que un sistema que sirvió de sustento y legitimación a la dictadura requiere un cambio radical para construir una ciudadanía democrática. Con esta esperanza se inicia la transición democrática y la reforma educativa y ambas generan procesos y algunos resultados importantes, aunque tuvieron sus limitaciones.

Con la reforma educativa se aumenta significativamente el acceso al sistema educacional, se diseñan programas que incorporan conceptos y principios basados en los derechos humanos, en

la perspectiva de género, en la interculturalidad. Se dan iniciativas de incorporación del guaraní al programa oficial de estudios, se implementen el Programa de Educación Bilingüe, en las que no solo se enseñan las lenguas (guaraní y español) sino que se utilizan como vehículos para la enseñanza de otras áreas de conocimiento.

A pesar de estas declaraciones y de experiencias que han demostrado su importancia, la reforma no ha podido mantener estos principios y prácticas y actualmente predomina la enseñanza en español en las escuelas oficiales. Según un informe de Derechos Humanos en Paraguay (Verón, 2008), el Ministerio de Educación fue abandonando paulatinamente la modalidad guaraní-hablante, privando a niñas y niños de la posibilidad de una vida mejor, al negarles la oportunidad de tener su propia voz en su propia lengua.

En instituciones educativas creadas y sostenidas por organizaciones campesinas y otras, apoyadas por organizaciones como Fe y Alegría, se utilizan los planteamientos Freire y se promueve la alfabetización en guaraní. Sin embargo, estas escuelas se desarrollan en tensión permanente con el Ministerio de Educación y con las instituciones con las cuales se vinculan en su territorio (Portillo y Paradedda, 2017).

En estos momentos, en que en el país se promueve una transformación educativa, en este marco es de suma importancia recuperar las experiencias educativas como las escuelitas campesinas y otras más recientes de educación en lengua materna. Al respecto, las ideas y las propuestas pedagógicas de Freire resultan vigentes y relevantes: *“Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra”*, y para esto es necesario reconocer y respetar la lengua materna y sus raíces culturales.

Bibliografía

Portillo, Ana y Elías, Rodolfo (2016). La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 203-217.

Portillo, Ana y Pareda, Mauricio (2017). Educación campesina o educación para campesinos: Políticas educativas y experiencias educativas desde organizaciones campesinas. *Revista Nova Polis*, (11), 57-82.

Valdez, Sintya (2019). Escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias Cristinas. Conciencia social y autoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, pp. 240-262.

Verón, Miguel (2008). La lengua y los derechos humanos en Paraguay: Discriminación hacia la población guaraníhablante, pp. 375-399. En C. P. (CODEHUPY), *Derechos Humanos en Paraguay*. Asunción: CODEHUPY.

La educación como derecho

Relecturas de Paulo Freire frente al capitalismo del siglo XXI

Nora Gluz*

La restauración conservadora que se vive en la última década en la región a partir del triunfo de alianzas y coaliciones de derecha en nuestros países se acompaña de un proyecto educativo que deshumaniza al negar el carácter transformador de la educación. Para estos gobiernos, el saber relevante es aquel que incrementa la productividad para el capital (Virno, 2003). Sin duda, Paulo Freire y la vasta tradición pedagógica nuestroamericana en la que se inscribe se posicionan en las antípodas de esta perspectiva. Para ellos, la educación constituye una práctica social tendiente a dar inteligibilidad al mundo para poder transformarlo a partir de una relación pedagógica fundada en el carácter inherentemente inacabado de los sujetos y en su capacidad crítica.

Los proyectos de las nuevas derechas en cambio, parten de la negación del carácter de *intelectual reflexivo que define al trabajo docente* a través del recurso a políticas que sostienen códigos culturales y dispositivos de poder (Shore, 2010) que solo pretenden establecer

*Doctora en Educación. Profesora de Sociología de la Educación (UBA). Investigadora (IDH-UNGS, IICE-UBA). Co-coordinadora del GT de CLACSO *Políticas Educativas y Derecho a la Educación*.

a través de parámetros externos el valor de ciertos saberes y prácticas despojándolos de las preguntas acerca de “qué, dónde y desde dónde construimos conocimiento, para qué, con quiénes, a favor de quiénes y contra quiénes” (Freire, 1996). Dos de esos dispositivos resultan paradigmáticos por su incidencia en la regulación del trabajo docente. En primer lugar, las pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad de carácter que articulan de modo lineal calidad con rendimiento, desde una perspectiva empresarial y diseñadas por expertos externos desconsiderando la perspectiva de educadores y educandos¹ (Feldfeber, 2016). Niegan concomitantemente otro de los atributos definitorios del acto educativo: el de la *politicidad del mismo*, al autopresentarse como medición objetiva de los resultados educativos. En segundo lugar, otro ejemplo paradigmático de políticas antagónicas a la perspectiva freireana es la formación en educación emocional promovida por fundaciones empresariales y consultoras internacionales en connivencia con los funcionarios, que, en los actuales gobiernos de derecha, proceden en muchos casos de ese mismo mundo empresarial). A través de la formación de lxs docentes en competencias que les permitan tanto la autorregulación de sus propias emociones como el trabajo con los estudiantes para que hagan lo propio con las suyas, se promueve la normalización de formas de ser y se contribuye a la aceptación de la vulneración de las protecciones sociales anteriormente garantizadas por los Estados (Feldfeber et al., 2020; Caride, 2020; Rodrigo, 2020). El docente como intelectual reflexivo deviene en *coach* y el carácter colectivo del trabajo pedagógico se diluye. Lejos de ello se impulsa la superación personal permanente, individual y con fines competitivos para adaptarse a los cambios e incertidumbres que caracterizan el capitalismo

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, conocido como PISA por sus siglas en inglés, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Es impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, organismo que promueve políticas mercantiles y privatizadoras.

mundial integrado y los requerimientos de autoexploración que lo rigen (Díaz, 2013). donde los antiguos valores meritocráticos se amalgaman con el emprendedurismo (Feldfeber et al., 2020).

¿Qué y cómo resistirse a esta avanzada? Freire opondría a esta pedagogía bancaria una “pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación [...] los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación” (Freire, 1970).

En esta línea se inscriben los movimientos populares que nacen en oposición a la hegemonía neoliberal y encarnan su antagonismo. Se trata de colectivos integrados por una multiplicidad de actores que comparten al menos tres elementos: “un cuestionamiento a las nuevas estructuras de dominación surgidas de la transnacionalización de los capitales, que se expresa en la superación de las fronteras políticas, económicas y jurídicas; el rechazo de la mercantilización creciente de las relaciones sociales, producto de la globalización neoliberal; y la revalorización y defensa de los derechos culturales y territoriales” (Svampa, 2010). En este marco el conocimiento no es ya un elemento de productividad sino una herramienta para la organización social en vistas a “hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando solo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento” (Freire, 1996).

Por eso, la lucha por el derecho a la educación que entablan los movimientos sociales es también una lucha contra ese ideal abstracto de ciudadanía liberal que ha sido fundante de nuestros sistemas educativos nacionales. ¿Qué legados toman estos movimientos del pensamiento emancipador de Paulo Freire?

En primer lugar, revitalizan la idea freireana del conocimiento como “praxis de los seres humanos sobre la realidad que transforman” (Freire, 1970) y retoman su propuesta de una educación dialógica. Recuperando algunas de las dimensiones centrales de sus propuestas, promueven la *educación como práctica para la libertad* (1986). Pero no la libertad que impone el *libremercado*, sino aquella

producto de la tradición libertaria del pensamiento crítico que supone soltarse de las múltiples opresiones que nos limitan como humanos a decidir la vida por vivir –y no solo de “elegir” entre bienes a consumir. Ello supone una pedagogía desde y para las clases subalternas, donde los procesos de concientización no son más que la conciencia crítica del orden social y del lugar que ocupamos en él, y es esta situación existencial la que le exigirá una respuesta en el plano de la acción (Freire, 1970). Ejemplo de ello son los bachilleratos populares en fábricas recuperadas por sus trabajadores donde prefiguran una sociedad en la que es posible producir sin patrón.

En tanto asumen como punto de partida que la libertad es una conquista, los sujetos populares son los protagonistas de su propia emancipación. Ello exige el despliegue de una *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2004), en la que “enseñar no es transferir conocimiento sino generar las condiciones de su producción reconociendo la capacidad de agencia de los sujetos que son capaces de recrear lo aprendido”; pero también “generando las condiciones en que es posible aprender críticamente” (*ibid.*). La lógica asamblearia de organización, la definición colectiva del *currículum* (no solo al interior de las escuelas sino con los movimientos en que se inscriben), dan cuenta de cómo materializa este propósito que en las aulas se traduce en un encuentro entre iguales en distintas experiencias analizadas, como bachilleratos populares o escuelas campesinas (Gluz, 2013). Se trata de un modo también de socializar los instrumentos que posibilitan el trabajo político de representación a través de palabras o teorías, pero también en manifestaciones, ceremonias o toda otra forma de simbolización que dan cuenta de la toma de posición frente a la opresión.

Se radicaliza así la concepción de diálogo, el que se construye en base a una “pregunta problematizadora” para desnaturalizar el mundo en que viven, confiando en las masas populares como sujetos de su propia emancipación y a partir de relaciones horizontales, amorosas y fundadas en la confianza. Desde allí que es que se asume que *todo acto político es pedagógico y toda pedagogía es inherentemente*

política. En toda relación pedagógica, en lo que enseñamos y cómo lo hacemos se juega un proyecto ético más, menos visible. En este sentido, la educación popular nos invita a reflexionar sobre la centralidad que asumen los procesos pedagógicos para romper con los procesos de concentración de los capitales económicos, pero también la concentración del capital político y simbólico que contribuye a sostener la dominación.

Frente a este desafío y en un contexto hostil en términos de las relaciones de fuerza social, la escuela, los educadores y educadoras, pueden jugar un papel central no solo en la transmisión de perspectivas críticas respecto del orden social, sino también en la construcción de las herramientas y disposiciones necesarias para poder reconocer nuestras condiciones de vida y los factores que las afectan y para articularlas en demandas, en movilizaciones, en acción política de la que también se aprende. Esta fue la apuesta de Paulo Freire cuando asumió como secretario de Educación de San Pablo: construir democráticamente un proyecto sociopolítico transformativo, sostenido en un “estar siendo” que evite su burocratización, dando vida a una escuela pública y popular, donde Estado y movimientos populares puedan arrancarle a la democracia –y a los sistemas educativos existentes– su carácter burgués. Hacia allí se dirigen las apuestas de los escasos gobiernos progresistas en la región y de las luchas que encarnan distintos movimientos estudiantiles, pedagógicos y populares en vistas a avanzar en la “la reinención del poder tiene que ver con la tentativa de disminuir la distancia que hay entre el partido que habla en nombre de y lo sectores en nombre de quien habla” (Freire, 1986).

Bibliografía

Caride, Lucía (2020). Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo contemporáneo. *Arxius de sociologia (Arxiu de Ciències Socials)*, (42), 119-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7674036>

Feldfeber, Myriam (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En Gabriel Brener y Gustavo Galli, *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía.

Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía y Duhalde, Miguel (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, Paulo (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gluz, Nora (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Rodrigo, Lucrecia (2020, abril-junio). Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019). *Revista Educere Et Educare*, 15(35).

Freire aquí y ahora

*Adrián Cannellotto**

Como recuerda Ítalo Calvino, los clásicos son libros que nunca terminan de decir lo que tienen que decir. Los de Paulo Freire forman parte de esos libros a los que siempre se vuelve con relecturas que, sin dejar de colocar sus palabras en el tiempo en que fueron escritas, hacen posible a la vez una renovada comprensión de sus ideas. Teniendo esto en mente, propongo concentrarnos brevemente en tres aspectos.

El primero de ellos tiene que ver lo que la figura de Freire pone en juego en tanto que intelectual, educador, funcionario latinoamericano. Y es algo que podríamos referir por medio de aquella idea según la cual ninguna sociedad innova al margen de las tradiciones culturales que las constituyen. En una región en la cual la relación entre “tradicición” y “modernidad” es una relación problemática, la figura de Paulo Freire actualiza nuestra riquísima y variada tradición de pensamiento educativo y pedagógico. Ahora bien, nuestra historia, la historia de cada uno de nuestros países nos enfrenta con una idea recurrente por parte de las élites: para “modernizar” o desarrollar a nuestras sociedades tenemos que dejar atrás nuestras tradiciones laborales, tecnológicas, pedagógicas, reemplazándolas por la de otros

* Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

países considerados “exitosos”. Una fórmula que promueve la compra llave en mano, la tercerización de la política educativa.

Está claro que no se trata de encerrarse en cuatro paredes ni de hacer gala de chovinismo. Pero en Freire es evidente la importancia de comprender que nuestras sociedades están moldeadas por los modos que fuimos encontrando para resolver nuestros problemas. Modos que tienen arraigo en nuestra historia y en un conjunto de instituciones y tradiciones pedagógicas y educativas que no se pueden ignorar. Modos que están anclados en nuestra experiencia histórica, en nuestras memorias y en la acumulación que fuimos haciendo como sociedad. Hay allí una manera de proceder, de operar, de definir y de encauzar problemas y soluciones. Por esta razón podemos decir que hay desarrollo y hay innovación cuando hay apropiación y cuando hay reconocimiento. Lo que no es otra cosa que la posibilidad de hacer emerger procesos de desarrollo a partir de nuestra propia historia laboral, pedagógica, política y tecnológica.

Esto es particularmente relevante para quien pensó en la emancipación como esa capacidad que tiene la educación de interrumpir un orden social establecido, en particular la de los sectores oprimidos. Una emancipación que está ligada con un tipo de educación, con unas metodologías pedagógicas. Una emancipación que supone una ruptura en relación con ciertas lógicas institucionales, pero no por eso se piensa por fuera de las instituciones.

El segundo tiene que ver con la formación y con la tarea de enseñar tras la pandemia. Es sabida la importancia que Paulo Freire le otorgaba a la lectura del mundo en el que nos encontramos. Leer el mundo para comprender la época que nos toca transitar. Lectura situada y crítica que requiere de preguntas que nos permitan problematizar lo instituido. Y si algo tenemos por delante es comprender el mundo digital que está en construcción. Comprenderlo para poder pensarlo, para poder encauzar las transformaciones que ya son parte de nuestra vida cotidiana, para imaginar formas de resistencia en un momento histórico en el que se da una creciente individualización de la referencia, pero para el cual necesitamos paradójica e

imperiosamente algo sobre lo que trabaja la educación pública: lo común.

De esta manera, parte de lo que tenemos por delante en términos formativos es hacer inteligible un mundo digital que se habrá extendido aún más cuando los estudiantes de hoy egresen de nuestras escuelas, institutos y universidades. No estamos tan solo frente a la confluencia de un conjunto de aplicaciones y dispositivos electrónicos, sino ante un cambio en la matriz de pensamiento. Por eso, lo que hagamos en términos formativos en este sentido cuenta y, para hacerlo, necesitamos primero retomar, revalorar, recrear y construir instrumentos conceptuales que nos permitan abordar este mundo digital que ya existía pero que irrumpió abruptamente en nuestras vidas. Un mundo digital que se extendió sobre la educación velozmente pero cuyo avance está muy lejos de ser homogéneo, dando por resultado espacios sociotécnicos atravesados por circuitos segmentados y desiguales, en los que la conectividad, el equipamiento, la formación y el acceso a los contenidos no están distribuidos ni igualitaria ni democráticamente.

El tercer aspecto tiene que ver con la crítica de Freire a una práctica bancaria de la educación que hoy adquiere nuevas formas de expresión y se superponen sobre otras ya existentes. Me refiero, por un lado, a ciertas aplicaciones educativas de las neurociencias, las que implican un reduccionismo de la vida psicológica o del aprendizaje a los mecanismos cerebrales. Por el otro, al avance de los enlatados telemáticos ordenados por la lógica de los negocios y no por lógicas pedagógicas. Finalmente, a la idea de que en la sociedad del conocimiento ya no importa otra cosa que la aplicación del conocimiento. Dado que este se encuentra disponible, el problema contemporáneo se limita a “qué” hacemos con él. Esto implica que el conocimiento se desintegra en una abstracción que no carga con el peso de las disciplinas y sus lógicas.

Estas formas actuales de la práctica bancaria caracterizan a los educadores y a las educadoras en tanto que facilitadores, lo que supone postular el espontaneísmo de los estudiantes y una idea de

conocimiento al que se llega como producto de la simple curiosidad o gracias a una actualización de las potencialidades psicológicas. Cuestiones que, por otra parte, se desplazan desde la formación hacia la instrucción y se orientan a la producción de usuarios.

De esta manera, una reflexión que parta de una crítica a la práctica bancaria de la educación contradice la idea de que un educador o una educadora es alguien que posee un conjunto de cualidades esenciales, como si se tratara de una substancia desterritorializada que se inscribe por afuera de los contextos y de las condiciones en los que se desarrolla la tarea de enseñar. Al contrario, la mirada de Freire nos obliga a comprender que la identidad de los educadores y de las educadoras es social e institucional. Y, como continuidad de ello, esa misma crítica nos permite comprender el carácter intrínsecamente conjetural y exploratorio del trabajo del enseñar, apunta hacia la recurrente necesidad de enfrentarse con problemas particulares, de resolver cuestiones que son cambiantes, de abordar situaciones heterogéneas en las aulas de las escuelas, los institutos y las universidades.

Una mirada en prospectiva de su obra

Un legado que orienta la lógica escolar. Reflexión

*Wilson Fernando García Castellanos**
*y Nubia Esperanza González Vizcaino***

Para hablar en prospectiva de Paulo Freire, es apremiante hablar de su legado. Las diferencias conceptuales, filosóficas y políticas determinaron, en gran medida, el pensamiento sobre pedagogía. Las reflexiones en torno a la pedagogía crítica, a la pedagogía de la autonomía, a la pedagogía de la esperanza tuvieron como punto de partida la no aceptación de lo que se estaba imponiendo por moda o porque el mundo moderno estaba caminando en esa ruta.

Sus pensamientos revolucionarios y futuristas siempre encontraron opositores: la Iglesia, el estamento militar, la organización política y la sociedad misma; pero aún más el estamento educativo. El no legitimar lo tradicional porque siempre se hizo de esta o aquella manera era ir en contra del estamento, y eso lo hizo revolucionario. La concepción de la educación para la libertad, la liberación de las

* Administrador, Universidad Minuto de Dios. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Especialista en Finanzas y Administración Pública, Universidad Militar Nueva Granada.

** Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Gobierno Escolar, Universidad El Bosque. Magister en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente.

conciencias, eran conceptos totalmente revolucionarios. Posibilitar que las personas construyeran pensamiento crítico, era cautivarlos para reinventarse, reinterpretar, contextualizar, deslegitimar la cultura del silencio, que permitía que un pequeño grupo dominara a una gran masa de personas. Estos aspectos aunados al fuerte deseo y acción verdadera de hacerle frente su propia realidad, para reconocerla, cuestionarla, iba acercándose a pensar también una sociedad diferente, porque pensar y reflexionar críticamente es no aceptar lo ordenado, por el hecho de ser ordenado, perdiendo la posibilidad de expresión.

Ahora bien, nuestros sistemas educativos (al hablar de América Latina) retratan sistemas educativos organizados y pensados por la iglesia judeocristiana. Sistemas creados y organizados dentro del pensamiento de la obediencia, del pecado, del castigo, del premio... lejos del desarrollo de la autonomía individual, social o institucional; por lo que pensar en prospectiva desde Freire, invita a la transformación de estos sistemas, partiendo del reconocimiento de otra lógica escolar, una que traspase los límites del estado de dominación, sumisión y alienación histórica que ha prevalecido a lo largo del tiempo.

Es tan revolucionario su pensamiento que hoy en día existe la necesidad de enseñarles a pensar a los estudiantes, de enseñarles a leer el mundo en el que viven. Sabiendo que lo que se enseña debe estar direccionado con lo que el estudiante y su familia viven y necesitan, por lo tanto, la visión de currículo ha de construirse desde el mundo en que se vive... pues es allí es donde se realiza su vida. Asimismo, la visión de la educación como un acto humanizante, como acto político, como acto transformador de la sociedad, ha de ser centro no solo de los grandes discursos políticos, de textos escritos en los planes y proyecto nacionales, distritales, locales, institucionales sino de las apuestas y retos que transitan en la escuela y de las prácticas propias del maestro y de toda la comunidad educativa.

En esta medida, nadie debe ser educado para el trabajo... debe ser educado para favorecer su crecimiento y su intelecto, que su autonomía incremente su capacidad para afrontar la vida de mejores

maneras, para que con las habilidades que desarrolló pueda proponer también nuevas maneras de vivir.

Los modelos educativos no pueden ser vistos como las oportunidades de domesticación y de dominación a través de la homogenización del pensamiento (aunque desde las políticas estatales, a veces, se disfracen las intenciones), pero esto es una contradicción pues, como el mundo está respondiendo a las exigencias de las organizaciones que certifican, posicionan y ranquean la educación (PISA, OCDE, etc.), lo hacen de manera ciega y obediente, bajo una conciencia aparentemente ingenua.

Las primeras escuelas se denominaban escuelas de primeras letras. Algunas de estas eran de personas que poseían propiedades y, generalmente, de iniciativas privadas. La enseñanza era básica, no se hacía referencia a desarrollar pensamiento reflexivo o crítico (también hoy persisten estas pretensiones de formación básica y que facilitan la dominación).

La historia de un país que sueña con ser el mejor educado de América, es paradójico, pues existen instituciones débiles, los recursos son los más bajos, sus maestros, para lograr solo un poco de dignidad y reconocimiento de su labor, ha sido mediante luchas que han logrado mejorar sus condiciones de salarios, y, aun así, han obtenido migajas de recursos para su formación y para su actualización. Por otro lado, lo que se enseña tampoco parece responder a lo que necesita el país, los planes de estudio constantemente están en revisión, en acomodación para alinearse con la administración de turno... como si todo fuera ensayo y error... Por tanto, el significado de estos 100 años, más que una celebración, es el escenario propicio para leer a través del espejo retrovisor del tiempo la señal que nos muestra un camino de libertad y que se logrará gracias a la educación, de la cual hacemos parte.

Germinando resistencias

*José Joaquín Vargas Camacho**

¡Somos resistencia! Gritaban los jóvenes colombianos mientras la lluvia plomiza de la represión mitigaba la angustia que alimenta el poder. La inconformidad moviliza los cuerpos y enciende la esperanza, y es así, desde adentro, desde las vísceras y la indignación de un pueblo, que hoy renace joven, es que se construyen caminos de libertad. Libertad que mistifica la brumosa mirada del futuro, un futuro que se disuelve entre disparos y neblinas que ahogan la voz y la vida.

El arte toma las calles, se danza, se canta y se goza. La fiesta es rebelde, la fiesta resiste y cubre las paredes de un esplendor que antes solo opacaba el blanco. Las escuelas cerradas dejaban libres las mentes, la transformación de un mundo que desde allí se nutre de una falsa promesa de futuro sale a las calles y nos da la mejor lección de dignidad.

La muerte paseaba de la mano de la pandemia que, mediada por el hambre, la miseria y la represión sonreía cada noche cuando las luces se apagaban, las balas estallaban y las vidas se cegaban. Es Colombia, una tierra que no descansa de enterrar sus muertos.

* Docente e investigador. Magister en Comunicación-Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Estudios Culturales por la Pontificia Universidad Javeriana.

¡Que abran las escuelas, todos volvemos a la presencialidad! Gritaba el gobierno en televisión, ¡es por nuestros niños, los maestros no quieren trabajar!, gritaban los empresarios, la escuela debería cumplir su función, no permitir que la esperanza se tome las calles. Así lo vimos, como vimos aterrizar un helicóptero militar con tropas e insumos de muerte en medio del campus de uno de los colegios más grandes del sur de Bogotá. Nuestros colegios ahora son trincheras de guerra y nuestros niños el enemigo a derrotar.

Así se lee nuestra juventud desde los lugares que se asumen desde el poder, como un enemigo. ¡Y cómo no hacerlo!, si es precisamente la juventud la que se alza y reclama, se organiza y propone, la que cree en el cambio y lo materializa en la lucha. Bajo este discurso, la protesta fue perseguida por el Estado colombiano en forma de bota militar y uniformes verde oliva, entidades encargadas de administrar justicia frente al delito más cruel perpetuado en flagrancia por los jóvenes en las calles, exigir una vida digna.

Esta persecución no es más que la materialización del odio encarnado hacia los cambios que pueden surgir en una sociedad a partir de la transformación de sus prácticas y sus dinámicas frente al establecimiento, delineado por elementos que emergen de una religiosidad hecha cuerpo y discurso del existir humano. Solo en una sociedad donde la doble moral encarna el espíritu de sus instituciones, un joven con ideas claras y derechos pisoteados es objeto de persecución y posterior castigo bajo la indómita fuerza de la represión y de la desolación que lo acoge. Los cambios, la revolución, la lucha por los derechos y el sentimiento profano de no ser dueño de nada, ni siquiera de su propia vida es lo que motiva su presencia masiva en la calle como sujeto colectivo, como un grito que enuncia que el cambio está cerca.

Hablar entonces del ser joven en Colombia, no es hablar de un ser trasgresor o innovador, es hablar de una enfermedad, de un cuerpo hecho materia en descomposición, es hablar de una juventud perdida que hace un llamado por el orden y la mano dura de las instituciones, es hablar de contaminación y de seres que necesitan ayuda para

recuperarlos y convertirlos en seres útiles a la sociedad, discurso que ha permanecido y se ha reproducido con cada generación que asume formas diferentes de interactuar, expresarse y comprender un mundo que pretende condenarlos y cercenar sus sueños de un país donde todos seamos posibles. Hoy son el enemigo interno.

Entonces, la escuela se configura como un fortín del enemigo al que se debe llegar y transformar. Desde los medios de comunicación y los grupos políticos que se alinean en el poder se exige “más control en los colegios” persecución a los “maestros y maestras adoctrinadoras” y destrucción de sus gremios y organizaciones que están “dañando las mentes de nuestros niños”. Esto solo habla bien del trabajo de cada educador y educadora que siembra semillas de libertad, cada niño, niña y joven que se asume como transformador de su entorno y que clama por sus derechos es producto de una escuela que se transforma desde adentro, entre tensiones y disputas, entre los discursos hegemónicos del “ciudadano de bien” y las resistencias que producen sujetos nuevos, sujetos colectivos que galvanizan una sociedad que le teme al cambio, al joven, a la libertad y a la vida.

Los medios de comunicación ya no son los dueños de la verdad, los jóvenes y las redes sociales hoy hacen posible la difusión en vivo de las realidades que atraviesan la protesta. Se transmite en vivo la masacre, los disparos y la represión, se persigue a los medios independientes que, armados de un celular, una cámara y valentía se enfrentan a las maquinas gigantes de producción de verdad, una verdad que tapiza el suelo con la sangre de quienes no volverán y las lágrimas de quienes siempre los esperan.

Y fue allí, en una transmisión en vivo por Facebook, donde se mostraba como algunos agentes del Estado colombiano requisaban y ultrajaban a un joven de no más de 18 años, al que trataban de guerrillero y terrorista y al que exigían descubrir su rostro que, cubierto protegía más que su derecho a la protesta, protegía su existencia. En medio de la requisa los agentes del Estado abren la maleta del joven y tiran todas sus cosas al piso, lo primero que cae es un libro titulado *Porque nos matan*, arma más peligrosa que esta para un Estado que

prefiere ver sus jóvenes muriendo que leyendo no existe. Así, la protesta continuaba y la juventud insistía, una juventud que toma las calles con esperanza e indignación, una juventud que no solo habita la escuela, sino que la ha transformado, una juventud que en banderas gigantes dibuja los rostros de quien los inspira, de quienes han hecho posible desde la enseñanza un mundo mejor.

Así, entre la multitud, encontré una bandera ondeante que sostenían un grupo de muchachos donde el rostro sonriente del maestro Paulo Freire posaba sobre estas palabras *¿Dónde está la escuela? Cambiando a las personas que van a cambiar al mundo*. Hoy vemos como desde las palabras del maestro están germinando resistencias.

Cómo encontrar la marca Freire entre la épica y la melancolía

Algunos registros de la participación
en las Brigadas de Trabajos Voluntarios
(Unidad Popular, Chile, 1971)

Ana Diamant*

¡Compañero!, tú que vas a iniciar la noble tarea de enseñar, ten presente que solo el esfuerzo y unión de todos [...] hará posible la alfabetización del trabajador agrícola.

(Chile nuevo, 1970, p. 2).

Pasó un largo tiempo hasta que repuse la traza freireana de aquella experiencia juvenil en Chile, en tiempos de la Unidad Popular, cuando la alfabetización y la reforma agraria se presentaban como las llaves que abrirían las puertas al hombre nuevo, “hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1970, p. 45).

* Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO) y profesora de Didáctica General (UBA).
Presidenta de la SAIEHE. Correo electrónico: anadiama@gmail.com

Vuelvo a ella cincuenta años después, conmovida por recuerdos, por haber atravesado dictaduras, migraciones, nuevas lecturas y revisiones de algunas hechas al calor de la certeza juvenil, en la convicción de que otro mundo no solo era posible, sino que era necesario “y que la educación tendría que ser ante todo un intento constante de cambiar de actitud” (Freire, 1969, p. 110).

Será por eso que, mientras participaba de la Brigada de Trabajos Voluntarios en el norte de Chile, no dudé en escribir –hoy digo que con cierta prepotencia/omnipotencia– a mi familia en Montevideo “que nuestro trabajo se lleva a cabo en un asentamiento, forma de producción y cultivo implantada por la reforma agraria de Frei. Hay que estar acá para ver el engaño que esto significó para Chile entero, y los errores que esto ha causado, y uno de nuestros trabajos es cambiar el criterio de tenencia de la tierra, lo que resulta muy difícil dado el bajo nivel intelectual de los habitantes. Como dato, solo el 20% sabe firmar y esos son los más favorecidos”.¹

Para entonces, con 19 años había cursado el primer ciclo en mi camino a la docencia que nunca discontinué. Entre estudio y militancia, con la música de fondo del Cordobazo y el Mayo Francés y el discurso internacionalista del Che, escuchaba las inmensas clases de Reina Reyes en el Instituto Normal de Montevideo, que todavía no había publicado un texto que devoramos al año siguiente y que decía que “es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos y políticos que lo dominan. Solo lo ayudaremos a alcanzar la estatura humana si cultivamos en niños y jóvenes flexibilidad intelectual, juicio crítico y una estabilidad emocional que haga posible la unión con otros” (Reyes, 1971, p. 14). Y decía Reina que había que leer a un autor brasileño, Paulo Freire que proponía “que la educación verdadera es

¹ Carta familiar desde Quelén (10 de febrero de 1971).

praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Barreiro, 1970, p. 9).

Llegué a Chile un 2 de febrero de 1971 con uno de los grupos que había organizado la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), convocada por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH). “La prensa, sin excepción, informó sobre la cuantía de este espíritu ayudista de la juventud, que inclusive tuvo repercusión continental [...] diversos grupos de países vecinos llegaron hasta el nuestro, con el propósito de participar de los trabajos de verano en las provincias del norte, centro y sur de Chile. El balance final que se ha hecho de estos trabajos desmiente indiscutiblemente algunos ataques que sufrieron los jóvenes” (Vega, 1971, p. 27).

Santiago me hizo creer que el mundo era otro “sentí por primera vez una cosa rarísima, deprimida pero alegre [...] tremendamente insignificante ante tanta enormidad [...] se respiraba aire de libertad, puro, lindísimo [...] A la mañana fuimos a la FECH y nos dijeron que partíamos a las 3 horas al norte. Nunca me sentí tan emocionada como cuando retumbó [...] de punta a punta del andén y por diez minutos seguidos; *Chi Chi Chi Le Le Le, Universidad de Chile con Allende!* Y nos íbamos alejando. No conocía a nadie, pero me sentía tan unida a todo como nunca”.²

Pensaríamos, mientras marchábamos “en dos vagones [...] con grandes pancartas que decían ‘Voluntarios de la patria nueva’”³ que íbamos a trabajar por un “hombre concreto, inmerso en situaciones singulares” (Reyes, 1971, p. 96). Singular y concreta fue la experiencia del Movimiento de Cultura Popular de Recife, que proponía a través del proyecto de Educación de adultos debates y entrevistas “de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir [...] se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes” (Freire, 1969, p. 121). Fue singular y concreta también la oportunidad en Illapel de hacer “encuestas acerca de necesidades y

² Carta familiar desde Illapel (4 de febrero de 1971).

³ Carta familiar desde Quelén (17 de febrero de 1971).

aspiraciones de la población que luego fueron entregadas a la gobernación para hacer las reformas pertinentes”.⁴

Pero ese autor brasileño que había que leer según Reina en 1970, planteaba “que los hombres no se hacen en silencio sino en la palabra [...] que es trabajo, es praxis, es transformar el mundo, decirlo [y escribirla] no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos” (Freire, 1970, pp. 104-105) y la propuesta de la campaña de alfabetización de Allende, esa de la que pudimos participar para aprender y enseñar retomaba su idea de pronunciar el mundo en diálogo, sumando a la lectura y la escritura el compromiso amoroso de la liberación, de la valentía y de la tarea en común.

En *Chile nuevo*⁵ (1970, p. 32) hay una carta-lectura que ratifica la idea del “diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 1970, p. 108).

Hace unos días estuve en la casa de su hermano Antonio en La Serena. Él me ha dicho algo de cómo están las cosas por allá.

Yo estoy muy interesado en conocer más datos de la cooperativa de ese valle. Desearía ir a Choapa en un mes más. Aviseme si puedo ir con dos amigos a su casa. Ellos tienen interés en conocer cómo les va a ustedes con la CORA. Dígame si podemos ir por unos 2 o 3 días no más.

¿Cómo están su esposa y los chicos? ¿Y cómo le va a la Nena en la escuela? ¿Ya lee o todavía no? ¿Y Lalito camina solo ya? Nada sé de ellos desde hace siete meses. Les llevaré unos regalos a los dos cuando vaya.

Salude a sus vecinos, a su esposa y a los suyos.

Espero luego su carta.

Lo saluda su amigo,

Raúl Donoso.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cartilla para la alfabetización de adultos producida por la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), utilizada por los brigadistas en la campaña de 1971.

*Recordando, recordando momentos, gente, días, cosas que nunca se van a volver a repetir*⁶ repongo la imagen de mi locución joven –proyecto de maestra– leyéndola en voz alta en una ronda de hombres de piel curtida por el sol y el trabajo, a quienes nunca pude adivinar su edad, con la ilusión de “una educación valiente que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 1969, p. 109). Recupero la experiencia y la oportunidad de revisarla con las claves que propone el paso del tiempo y la resignificación de lo vivido.

Bibliografía

Barreiro, Julio (1969). Educación y concientización. En Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Chile nuevo. Libro 1. Alfabetización de adultos. Por la alfabetización a la liberación 1 (1970). Santiago de Chile: CORA.

Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Reyes, Reina (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Alfa.

Vega, Lily (1971). Los trabajos voluntarios [del verano] de 1971, una gran jornada juvenil. *Revista de Educación*, (32-33). [Ministerio de Educación. Primer número bajo el Gobierno de Allende. Gentileza Christian Matamorros].

⁶ Carta familiar desde Quelén (25 de febrero de 1971).

Pedagogía, Tierra y discapacidad

Palpitares con Freire

*Alexander Yarza de los Ríos**

A cien años del natalicio de Freire, quisiera sentir y compartir algunos palpitaes a propósito de unos vínculos entre pedagogía, Tierra y discapacidad. Estos vínculos son totalmente pasionales, personales, dinámicos, caóticos, no lineales. Los escribo en un *sentipensar* las fronteras y bordes de mi experiencia, en un tiempo profundamente cruel, bancario, paradójal, desigual, desafiante. Quisiera que sientan que, en verdad y sin retorno, estamos transitando del Antropoceno hacia el Ecoceno: de una era geológica centrada en la humanidad hacia una era centrada en la unidad sagrada de las vidas. Me gusta hablar de Pachaceno o de Gaiaceno (¿Pacha? ¿Gaia? Te convido a preguntarte por estas palabras).

Estamos en un punto de bifurcación, de un tránsito insospechado, de una transición civilizatoria, en una gran transformación. Y uno de los vórtices pone su centralidad en la pedagogía, en los procesos educativos y de *aprendiencia*. Para gestar una nueva era, un tiempo-espacio planetario de liberación y emancipación de la comunidad terrestre de vida, es necesario que sigamos pluralizando,

* Doctor (c) en Educación, Universidad de La Salle, Costa Rica. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Activista, hijo de la Tierra.

entrelazando y enraizando la pedagogía a la Tierra, a la vida, a los territorios.

Las relaciones humanidad-mundo y lectura del mundo en Freire, nos recuerda ese vínculo sagrado que tenemos con y en la Tierra. Ya desde *Pedagogía del oprimido* lo aconsejaba con total claridad como pilar de toda alfabetización y educación liberadora. Y en *Pedagogía de la indignación*, invitaba a convertirnos en seres capaces de amar al mundo. Angela Antunes, Moacir Gadotti, Cruz Prado y Francisco Gutiérrez nos han sugerido sentir y vivir una Pedagogía de la Tierra o una Ecopedagogía. Las y los invito a que se acerquen a sus experiencias, libros, conferencias, mediaciones, alternativas, conceptualidades, praxis. Otros hemos hablado de pedagogía planetaria, de Pedagogía de la Madre Tierra o educación biocéntrica. En todas estas alternativas se aviva la amorosidad de Freire por la Tierra.

En América Latina y el Caribe, en Abya Yala o en Améfrica, en cada territorio, selva, montaña, bosque, ciudad, quilombo, resguardo y aldea se pueden encontrar y juntar una diáspora de alternativas ecopedagógicas. Tienen una diversidad exquisita de formas, modalidades, diseños, intenciones, praxis y discursos: desde bosque-escuela hasta ecoescuelas, transitando por aulas biocéntricas, redes de permacultura o agroecología, en movimientos ecosocialistas o de ecología profunda, e incluso en procesos de educación ecoespiritual; en ocasiones, se amalgama con resistencias desde la educación propia, intercultural crítica, decolonial o afrodescendiente; en otras circunstancias, las disfrutamos con los programas de ecofeminismo, de luchas del feminismo comunitario o en algunas propuestas científicas de los paradigmas emergentes, holísticos o de complejidad.

He aprendido que la búsqueda de ese sentido ecopedagógico, centrado en la prolongación de las vidas y los territorios, es un bastón de guía para encontrar sabiamente esas alternativas en cada nicho vital. Este es un llamado a cambiar la percepción sobre la Tierra y los seres vivos. De una pedagogía cómplice con la necrofilia y la explotación de la Tierra, sabemos que es tiempo de reverdecer una pedagogía que ame la vida, que sea *biófila*. Y la ciudadanía planetaria,

que tiende hacia una ciudadanía cósmica, es una fuerza misteriosa que podemos activar en solidaridad, reciprocidad, unidad, totalidad.

El grito de la Madre Tierra implora por unos paradigmas de reconciliación epistémica, de reencantamiento del mundo, de superación de todos los reduccionismos y mecanicismos de la modernidad-colonial, de erradicación de todas las violencias; al tiempo que reclama una religación con sabidurías ancestrales, con otros movimientos ecosociales, con las multitudes de potencias, abundancias y conocimientos. Freire nos inspiró constantemente a ese diálogo de saberes, que hoy también es de vivires, mundos y pluriversos.

Como reitera Leonardo Boff, abuelito sabio y ecoteólogo brasileño, la Tierra es la Gran Oprimida. Así como claman y reclaman las oprimidas, las explotadas y las acalladas, sus gritos y gemidos se escuchan por doquier. Y, así como con la Tierra, el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo siguen causando destrucción, desolación, despojo, abyección; ecocidios, terricidios, epistemicidios, femicidios, genocidios y discapacidios. Sin exagerar, estamos en una hecatombe, en un colapso, en un holocausto planetario. Si somos seres en el mundo y con la Tierra, nuestra lectura del mundo actual, los temas generadores y los círculos de cultura (palabra), pueden acrecentar la criticidad de los seres en relación con cada proceso educativo crítico. La ciudadanía de la Tierra defiende en conciencia los derechos de la Tierra y los de todas y todos los seres vivientes.

Con Freire, en todo su ensanchamiento, seguiremos combatiendo y desmontando un capacitismo extendido en nuestras sociedades *normocráticas*, valga decir, centradas en la ficción de un cuerpo capaz normal obligatorio. El capacitismo es un sistema de opresión, prejuicio, discriminación, inferiorización, subvaloración, desprecio y negación hacia las personas con discapacidad (aunque no exclusivamente). Sería un equivalente de sexismo, racismo o clasismo; esos que sí denunció y combatió abiertamente Freire. De hecho, el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado se refuerzan con –y profundizan– el capacitismo: son matrices de opresión múltiple que se entrecruzan.

Freire nunca denunció ni hizo una lectura crítica del capacitismo. No obstante, en toda su experiencia, creación y lucha encontramos una crítica a la normalidad y normalización que nos permite entender que el capacitismo es un régimen extensamente deshumanizante. Su opresión deshumaniza sin freno, en violencias pululantes en escuelas, universidades, espacios comunitarios, en las calles, las familias, los medios de comunicación o las redes digitales. Incluso, podemos decir que las sociedades educadoras e, incluso, la mayoría de las instituciones educativas inclusivas, todavía son capacitistas y normalizadoras, por tanto: son deshumanizantes.

En las cosmovisiones freireanas en torno a la diferencia y la alteridad, se encuentran unas tonalidades y claves esperanzadoras de dialogicidad entre el reconocimiento, la defensa de los derechos o de educación en una (inter)subjetividad en comunión, en una amorosidad que lucha contra todas las injusticias y desigualdades. Y quiero remarcar todas las injusticias, de todas las oprimidas, interconectando a la Tierra y a las comunidades con discapacidad. El otro, *disca* o no *disca*, negro o no negro, mujer o no binarie, es una multiplicidad, una unidad indisociable, como la Tierra y las humanidades. Somos una danza constante de *aprendiencias*, de una experiencia ininterrumpida de devenir en aprender, en tanto aprender es vivir y conocer.

En nuestros procesos de concienciación planetaria de las opresiones, Freire seguirá siendo un hermano aliado de los movimientos eco-sociales y de los movimientos *discas*, en las luchas por la transformación radical de la pedagogía hacia el Pachaceno: esa era naciente centrada en la Pacha Mama, en la Madre Tierra, en el Tejido Sagrado de Vida. La Tierra y la discapacidad se encuentran tanto en las opresiones como en la liberación y en la esperanza. La conciencia de interconexión nos aventura a reconocemos como Tierra y Cosmos, unidas y religadas con toda la vida, interdependientes, sabiéndonos en una ética planetaria urgente para restablecer nuestra alianza como comunidad terrestre. La humanidad no está en la cúspide ni sobre la naturaleza. Sin duda, somos y estamos juntas, desde

lo microscópico hasta lo macroscópico, desde los hadrones, genes, energías, ondas y partículas, hasta las constelaciones, galaxias y agujeros negros. Darnos todo es regalarnos y ofrendarnos la Totalidad. Y quizás, al regalarnos totalidad, la Tierra y la discapacidad seguiremos cantando, señando, *brailleando, sillando, zigzagueando...* esa *unidad en la diversidad como respuesta eficaz de los prohibidos y prohibidas de ser.*

Chisua, un tejido de relatos pedagógicos inspirados en el pensamiento de Paulo Freire

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo*

Y fue así, como desde las voces de maestras y maestros inquietos por compartir generosamente experiencias, saberes y afectos hemos hecho del legado de Paulo Freire un camino para aprender a tejer relatos pedagógicos en una red llamada *Chisua*.

El encuentro ha sido el escenario para convocar a docentes de distintos niveles, áreas, territorios y disciplinas, con quienes en muchas ocasiones nos sentimos desde la oquedad de la profesión, solitarios y aislados, al no tener con quien conversar, debatir y construir en la horizontalidad y comunitariedad, aquellos discursos relacionados con la cultura escolar, las infancias, las juventudes, el conocimiento, el ejercicio docente, y lo que implica pensar la escuela, la didáctica y más aún, la pedagogía como acto político y como saber fundante del acontecimiento educativo nos diría Paulo Freire.

A lo largo de más de quince años, nos hemos dedicado laboriosamente a entramar el significado de “lo colectivo”, para dar forma a lo que implica hilar polifónicamente: anudar, tejer y destejer la

* Docente e investigadora. Doctora en Educación; coordinadora de la Licenciatura en Educación Infantil (UD); coordinadora de la Red Chisua, colectivo latinoamericano de maestras y maestros investigadores.

palabra, la experticia y la memoria dialógicamente una y otra vez, logrando compartir experiencias pedagógicas “otras” de saber, escuela y universidad con otros. A decir de Freire, pronunciar-nos ha sido una exigencia existencial y por ellos nos convoca el deseo de trenzar la cotidianidad educativa en un diálogo cultural –diverso y plural– alrededor de los saberes, las narrativas y las trayectorias vitales de las infancias y las juventudes, los adultos y las comunidades; por ello, nace la Red como *Chisua*, vocablo muisca que significa *mochila, una tinaja de encuentros entre “pensamientos, gentes y relatos”*.

Hoy más que nunca nos llamamos en la voz colectiva de “ser maestras y maestros a pie”, un artilugio al que se suman manos y voces abiertas que narran intersubjetivamente como transitan el territorio y como allí reconocen a niños, niñas, abuelas/os, sabedores, y a todos aquellos actores sociales en travesías a lo largo y ancho del país y de la región latinoamericana; aquí se está escribiendo otra versión del “Maestro de Escuela de Fernando González”, un viaje que hace eco en las trayectorias y huellas de educadores con mochila, que recuperan la riqueza de la vida de las poblaciones en las que la enseñanza se surca en la historización del encuentro que cuestiona las inequidades, para sentar aquel despertar crítico de denuncia y anunciación que Freire nos legó, como primer paso para el acto creador y recreador de lo posible.

En este horizonte, son innumerables los interrogantes que planteamos alrededor de la condición del maestro y la manera como se ejerce para comunicar las tramas de la cultura; a decir de Freire, el pensamiento problematizador es el que hace al maestro en sus contextos, y por ello, en la Red Chisua de manera constante nos estamos preguntando ¿para qué educar? ¿Quiénes son los sujetos que participan en este acontecimiento? ¿Cómo reconocer sus experiencias vitales? ¿Qué intenciones políticas y culturales persigue el maestro como formador de humanidad? ¿Cómo su cotidianidad le permite aportar a la transformación de las inequidades y las ecologías violentas que vivimos?, etc. Alrededor de estos y otros cuestionamientos, somos intelectuales de nuestro oficio, al tomar distancia del quehacer para

reflexionarlo y volverlo praxis, y en este andar, realizarnos políticamente *como trabajadores de la cultura, pedagogos, y profesionales de la educación* (Ramírez-Cabanzo, 2018).

La camaradería del estar “en red”, nos ha permitido reconstruir reflexivamente lo que hacemos con *curiosidad epistémica y con rigurosidad metodológica y crítica* como lo expresara Freire (2001), para alimentar la capacidad creadora de *inéditos viables*, es decir, descubrir innumerables posibilidades, nombrarlas y *lenguajearlas* de manera compartida; llevadas a la conciencia máxima, son pensadas críticamente y convertidas en acción transformadora. Cada encuentro de red ha sacado lo mejor de sí; nuevas experiencias, proyectos, semilleros e iniciativas colectivas se han ido fraguando cuando se está en la narración; es la correspondencia entre un tú, un yo y un nosotros que se junta en comunitariedad. Chisua en este sentido, se ha ido labrando para expresar la potencia de ser maestras/os en colectivo y para vehiculizar la experiencia educativa de las luchas por el reconocimiento, en un saber pedagógico situado y desde abajo, en los sures que nos constituyen.

Inspirados en el legado freireano, en Chisua estamos aprendiendo a ser de otro modo; a partir de la indignación común germinan prácticas educativas distintas que persiguen fracturar las hegemonías instauradas de dominación que niegan las diversidades en los territorios; esta artesanía hecha al entrelazar amorosamente con educadores de Medellín, Tunja, Sucre y Bogotá a nivel nacional, y con redes y colectivos de México, Argentina, Perú y otras latitudes, promueve un espíritu cada vez más indócil y rebelde, que lúdica y creativamente vuelve a ser niño/a en las maestras y los maestros que día a día piensan en la transformación social con “*pedagogías colectivas para emancipar*”.

De esta reciprocidad que allí se instala, vemos como resultan acciones comprometidas cada vez más humanizantes que recuperan las sensibilidades de los sujetos en procura de proyectos de sociedad más democráticos, pluralistas e incluyentes en los que se gestan luchas irrenunciables por la libertad, como lo enseñó Freire. Así pues,

Chisua es un pretexto para hilar dialógicamente el pensamiento pedagógico latinoamericano y anidar reflexiones situadas que nos permitan actuar desde otro lugar, el de la posibilidad de seguir tejiendo la esperanza y la vida. Esta es la invitación que nos anima, a seguir siendo inspirados por Paulo Freire, como *trabajadores de una cultura más humana y digna para todos los niños, niñas, mujeres, jóvenes y comunidades con quien nos llamamos maestras-maestros “de a pie”*.

Bibliografía

Freire, Paulo (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ramírez-Cabanzo, Ana (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Bogotá: Red Chisua.

Freire, solamente Freire

Jesús Alberto Echeverri Sánchez* e Hilda Mar Rodríguez Gómez**

Escribir sobre Freire (así sin más, porque ese apellido parece condensar toda la grandeza de Paulo y su linaje), resulta una labor de cuidado; pues, se trata de no caer en los sabidos mensajes que derivan de su obra. En mitificar, santificar o demonizar a un ser que fue múltiple, buscador incansable de formas de estar en el mundo.

Ir más allá de la opresión y la educación bancaria, de la palabra generadora para leer la realidad, el texto y el mundo, de sus pretensiones de educar la esperanza (ontológica y pedagógica), de proponer y promover el diálogo como *lo inédito viable* ([1993] 2009), o sea como el sueño y la utopía, de establecer una relación (¿dialéctica?) entre teoría y práctica o de la *concienciación* (Freire, 2003) actitud que implica conocerse a sí mismo y conocer la realidad; supone mirar entre líneas en sus obras, en sus discursos, en sus clases; pues, de lo contrario, podríamos reducir sus conceptos a unos cuantos *clichés* de intelectualización de una práctica y de despojo de sentido político de sus ideas.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro fundador del Grupo Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Correo electrónico: jesus.echeverri@udea.edu.co

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Diverser. Correo electrónico: hilda.rodriguez@udea.edu.co

Freire ha sido puesto a hablar y pensar muchos asuntos de su tiempo y del nuestro, a veces se hace referencia a él como algo del pasado; otras, se le toma con algo de ingenuidad y romanticismo; otras más, se le toma como un slogan. Cualquiera de estas tres posturas parece ocultar lo que su obra genera, los múltiples análisis que de esta se han hecho y las rutas que abre su pensamiento para la actualidad; pues, lo que denunció, analizó, criticó y actuó sigue vigente y actual con una fuerza inusitada para explicar lo que nos pasa y dejamos pasar. Esa inquietud que todavía genera su obra se parece a su inquietud vital, a su paciente búsqueda de formas y palabras para poner en movimiento el pensamiento, el diálogo como bases de las acciones, como fidelidad a la esperanza; y la dialéctica como eje de los procesos humanos.

Este marco propuesto nos sirve para hablar de Freire en nuestras vidas de maestros, en este oficio elegido. Podemos decir que Freire es horizonte de posibilidades para una reflexión sobre la educación en nuestro contexto, sus premisas, orientaciones, experiencias y críticas sirven como ejemplo para comprender las tramas en las que se encuentra inscrita la escuela, la educación. Freire nos prestó un lente para explorar la escuela, el aula, el lenguaje, las reuniones de maestros y maestras, nuestro lugar como enseñantes e investigadores.

Empezamos por decir que Freire es ejemplo: el tono de sus escritos enseña que es posible hablar de manera sencilla. En él la sencillez no es una pose; sino, una forma de vida, una manera de explorar y exponer, de decir y analizar. Sencillo como quien busca el diálogo para ampliar perspectivas y conquistar algunas claridades; porque la sencillez en los escritos de Freire es búsqueda constante, disposición a la interacción, el movimiento. La sencillez es radical rebeldía contra la complejidad, es desafío al exitismo y el impacto de acciones o palabras deslumbrantes. La sencillez es cultivo de sí mismo, no autosuficiencia; sino, encuentro con las demás personas. En Freire, la sencillez tiene su propia elocuencia, y ello está ilustrado en los muchos diálogos que en sus libros sirven para dar cuenta de una capacidad y curiosidad epistemológica. Esa sencillez que se expresa en

su decir está emparentada con su idea de la praxis, con su pensar a partir de la existencia concreta, de lo que ocurre en la vida.

Seguimos con su idea del *amor radical* que quiebra supuestos efficientistas y objetivistas sobre la educación y nos pone de frente a su propuesta de educación como humanización, como confianza y capacidad de transformar. Esta dimensión amorosa de Freire es la confirmación de que las relaciones entre seres humanos que están interesados en la educación parten de su reconocimiento como sujetos que resisten los embates de la cosificación; la misión de la educación es “[...] ayudar al [ser humano] a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto” (Freire, 2003, p. 52). El amor no solo es condición y característica de un buen profesor; sino, especialmente, la fuerza que lleva a humanizar el entorno. Además, es el eslabón para abrir su obra a la sencillez, el amor se hace relato, anécdota, historia, palabra cercana para pensar y hacer. El amor toma, también, la forma de la pasión¹ (hooks, 1994).

Recurrir al uso de los *actos límite* (Freire, [1993] 2009) para romper las *situaciones límite*, en nuestra condición de maestras y maestros, es una consigna que nos permite decir que no creemos en esos límites impuestos que pretenden cerrar, clausurar, poner fin a la vida, la palabra, el pensamiento. Por ello, desde nuestra esfera de interacción e influencia, esa que está definida por nuestro oficio de enseñar, hemos optado por hacer de la formación nuestra ruta, nuestra forma de actuar y ponernos en la vida. En *Canción obvia*, un escrito de 1971 dice Freire (2012):

¹ Dice hooks, al respecto: “Then just quite serendipitously I was searching for an epigraph for this work, and came across these lovely passages from Paulo that echo so intimately my own worldview that it was as though, to use an old southern phrase, ‘My tongue was in my friend’s mouth’. He writes: ‘I like to live, to live my life intensely. I am the type of person who loves his life passionately. Of course, someday, I will die, but I have the impression that when I die, I will die intensely as well. I will die experimenting with myself intensely. For this reason, I am going to die with an immense longing for life, since this is the way I have been living’” (1994, p. 58).

Desconfiaré de quienes me digan,
en voz baja y precavidos:
Es peligroso hacer.
Es peligroso hablar.
Es peligroso andar.
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
porque esos niegan la alegría de tu llegada.

Estos versos de ese poema nos hablan del *inédito viable* (Freire, 2001) que remite a la espera en acción, en movimiento: “Quien espera en la pura espera vive un tiempo de espera vacío. Por esto, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con los hombres [...] no te esperaré en la pura espera porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer” (p. 8).

Freire, solamente Freire, es uno y múltiple, es una identidad colectiva, una aspiración política y educativa, una *moda* que se impuso, es el amor como forma de diálogo, el diálogo como forma de pensamiento, el pensamiento como forma de praxis. Freire, solamente Freire, es un lugar para visitar y un montón de libros para habitar; es la reinención de sus mensajes para atender a este presente, es influjo e influencia; quizás una señal para dar una oportunidad a la *educación como práctica de la libertad* en un espacio marcado por la desorientación, la búsqueda, la esperanza, de una inquietud paciente para encontrar algo y hacer con ello otro tanto.

Bibliografía

Freire, Paulo (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

hooks, bell (1994). Paulo Freire, pp. 45-58. En bell hooks, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nueva York/Londres: Routledge.

La educación interpelada

Pandemia, política y esperanza en la escuela que viene

Mercedes Leal y Eva Fontdevila***

El aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19 ubicó decididamente la educación en el plano político. La desigualdad de acceso de distintos sectores sociales a las tecnologías de comunicación enfrentó al sistema educativo con un escenario de exclusión y diversidad de realidades; tensionó el federalismo como discurso y como escenario de política pública de educación y obligó a priorizar, resumir, crear, y revalorizar soportes virtuales y otros menospreciados como la radio. También nos obligó a hablar sobre esas desigualdades dentro y fuera del aula.

El cierre de los edificios escolares puso en cuestión contenidos y métodos, sacudió certezas y evidenció que el rol docente excedía en mucho la actividad frente a un grupo de estudiantes. La pandemia desafió la tarea de educar en su integralidad: fue, más que nunca, alimento, amor, cuidado, protección, tal como el maestro Paulo Freire concebía el “acto de educar”. El vínculo pedagógico se llenó de interrogantes, y también de respuestas, creatividad y compromiso

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Tucumán.

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Tucumán.

de los/as docentes, que en su condición de “intelectuales de la cultura” y con convicción, pusieron el cuerpo ante circunstancias tan desafiantes.

El legado freireano nos invita en este tiempo a sostener la “pedagogía de la pregunta”. Se hizo necesario recuperar viejas preguntas para los nuevos problemas, y plantear nuevas a los antiguos problemas, que aún en pandemia se hicieron presentes. ¿Qué valor adquiere en este contexto lo planificado, lo efectivamente “dado”, cómo enseñar en contextos de asimetrías y desigualdad, cómo generar interés y estimular la participación a través de dispositivos que dificultan la corporeidad, que impiden los lazos afectivos de la relación pedagógica, que dificultan interpretar las miradas, qué valor adquiere evaluar y acreditar? ¿Cómo enseñar y aprender en circunstancias dolorosas atravesadas por la incertidumbre y el temor?

El contexto mostró más que nunca que la educación es una experiencia vital. Que hay cuerpos atravesados y situados, y que la lectura del mundo precede a la de la palabra. La docencia se vio en la obligación de poner en diálogo sus saberes con los de los/as estudiantes. El docente debió optar entre reproducir saberes y actividades estandarizadas o esforzarse y crear, recrear y aprender a ser un curador de contenidos. Muchas veces quienes debían alfabetizar tuvieron que ser alfabetizados en códigos y soportes complejos, resistidos y otras veces negados. El proceso dialógico del enseñar y el aprender cobra relevancia para Freire (1986) cuando:

[...] nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta “sombra” es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan solo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es

que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya.

Cuando la casa se volvió escuela y el aula se volvió casa

Lo doméstico literalmente entró en el aula, y con él, los conflictos, las violencias, los riesgos, las contradicciones, las diversas maneras de ser familia... también las solidaridades, las formas creativas, la capacidad de reorganización familiar, la amorosa paciencia, el malestar, el estrés, la inevitable impaciencia y algunas formas de la horizontalidad.

La ausencia de edificio escolar revalorizó los territorios y experiencias de vida de los/as estudiantes. Los docentes tuvieron que suturar la distancia entre casa y escuela. Y allí se reactualizó la dimensión política de su trabajo docente. Tuvieron que asumir políticas de cuidado integral, políticas del reconocimiento del universo *vocabular*¹ y temático de cada uno/a. La realidad se coló como nunca en las clases. Los/as docentes se reconocieron a su vez padres/madres, con sus conflictos, sus desbordes, sus vidas cotidianas invadiendo los micrófonos y las pantallas. Pero así también, estas sentaron a educadores y educandos a la misma altura: la de la cámara. Los docentes aprendieron a “mutear” y “desmutear”; y los estudiantes tuvieron la experiencia inédita de silenciar a sus maestros o volverlos “invisibles” al apagar la cámara.

Los/as docentes tuvieron que convivir con la presencia potencial o real de los padres/madres en el aula. Fueron escuchados/as por los adultos de la casa, ese ámbito cerrado se abrió y ellos se arriesgaron al cuestionamiento, incluso al error. Debieron concientizar a los

¹ Justamente, para Freire (1967) “el estudio del universo *vocabular* recoge no solo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte”.

estudiantes y a las familias sobre las políticas sanitarias; tuvieron que trabajar con los sentidos sobre la muerte y la vida, se rodearon de pérdidas.

En este escenario complejo, ¿se puede pensar en una pedagogía de la esperanza?

Freire planteó que no entendía “la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño”. Este pensamiento nos convoca a reconstruir críticamente el conocimiento y la experiencia de este período inédito que irrumpió en nuestras vidas, para poder construir futuro. Este objetivo prospectivo forma parte del sentido identitario de la educación y de la praxis de los educadores, por ende, resulta un punto de partida fundamental para avanzar en tiempos inciertos y demandantes.

Paulo Freire nos plantea que una educación liberadora debe permitirnos la comprensión del mundo y el conocimiento de la realidad; tiene que posibilitarnos una discusión valiente de sus problemáticas y advertirnos de sus peligros, como así también, volvernos conscientes del lugar que cada uno ocupa en esa realidad, en ese mundo. Tomando este legado, resulta fundamental interpretar la complejidad que atraviesa el tiempo presente y los escenarios inciertos donde tendremos que intervenir. Aun así, este tiempo nos legó algunas certezas. Una de ellas es que la “institución escuela” es irremplazable y que no existe tecnología que sustituya al educador/a en su multiplicidad de tareas y su lugar como portador de un saber autónomo y propio sobre la transmisión cultural y la relación pedagógica.

En ese sentido, apostar a una pedagogía de la esperanza supone en un futuro próximo y muy cercano, aguzar la escucha y la imaginación para no caer en la tentación de retornar con nostalgia a la escuela prepandemia y pretender “recuperar el tiempo perdido”. Los/as educadores debemos tomar nota de las vivencias personales y colectivas de los/as estudiantes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Freire nos convoca hoy a ser capaces de generar conocimiento crítico desde una perspectiva humanista y a trabajar afanosamente

creando y recreando formas de riqueza social como son la solidaridad e igualdad y una práctica educativa transformadora que supone garantizar el derecho universal a la educación como derecho humano y colectivo.

Nita Freire, la compañera de vida de Paulo Freire nos regala estas emotivas palabras para avanzar esperanzados con utopías de un tiempo “por venir” con más justicia y felicidad:

Paulo siempre habló de la esperanza. Él dice que la esperanza es una condición ontológica del ser humano, parte de la naturaleza del ser humano. Puedes tener momentos de desesperanza. Él estuvo muchas veces desesperanzado, pero no se refugió en ella, luchó contra ese pesimismo y se recuperó con la esperanza. La esperanza es lo que mueve a la utopía para la transformación posible en una sociedad más humana. [...] Tienes la utopía, pero esa utopía no nos satisface porque somos seres inconclusos, que nos estamos haciendo a lo largo de la vida para que tengamos otra utopía y así vamos yendo. En los últimos trabajos de Paulo decía que tenemos que esperar días mejores. Pero tenemos que tener un compromiso con el futuro y si tenemos este compromiso, no es esperar en la simple espera [...]. Lo que tenemos que hacer es “esperanzar”, que al ser un verbo que implica acción ya no es la simple esperanza. Es esperanza con acción. Entonces estos son los proyectos que debemos tener para continuar nuestra vida actuando hacia la transformación de un mundo mejor donde haya justicia y la gente viva con dignidad (Araújo Freire, en Leal, 2021).

Bibliografía

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Diálogo con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Leal, Mercedes (16 de septiembre de 2021). Diálogo con Ana María Araújo, Nita Freire, en el marco del *Congreso Paulo Freire a 100 años de su nacimiento Transitar su legado, un acto de justicia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Solo un pijama y la voluntad de cambiar el mundo

Notas sobre Paulo Freire en Chile

*Pablo Toro-Blanco**

Paulo Freire fue, entre otras tantas cosas, un migrante forzado. Tuvo que dejar atrás su hogar, su biblioteca, su cielo, sus sabores natales, tal como tantos hoy lo hacen obligados por las crisis económicas y políticas y por el colapso medioambiental que afecta a vastas regiones del planeta. Tras el golpe de Estado que derribó al Gobierno de João Goulart en 1964, se vio empujado a emprender un viaje no buscado que, sin embargo, se convertiría en un trayecto profundamente significativo para su pensamiento y su práctica como educador. Tras un paso fugaz por Bolivia, llegó a Chile a fines de 1964.

Recordando sus sentimientos en esa coyuntura, Freire señalaba que uno de los problemas serios del exiliado o la exiliada es cómo enfrentar, de cuerpo entero, sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones del mundo, la tensión entre el hoy que está siendo vivido en la realidad prestada y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. En el fondo, cómo preservar su identidad en la relación entre la ocupación

* Doctor en Historia por la Pontificia en la Universidad Católica de Chile. Profesor e investigador, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl

indispensable en el nuevo contexto y la pre-ocupación en que necesariamente se convierte el contexto de origen (Freire, 1993, p. 51).

Las “marcas fundamentales”, o sea, las grandes preguntas sobre la posibilidad de la educación como un acto intrínsecamente teñido de humanización y liberación formaban parte del equipaje intelectual con el que Freire llegó a su exilio chileno. Nos resulta evocador, aunque obviamente sea una hipérbole, pensar en la curiosa expresión con la que un importante actor de la reforma educacional chilena recuerda su arribo al país en 1964: “recibí a Paulo Freire cuando llegó a Chile en pijama. Arrancando de los militares [...] en pijama” (Leyton, en Toro-Blanco, 2021). Esa improbable escena podría simbolizar bien el riesgo vividos por quienes, en esos años, exploraban caminos para promover una educación radicalmente transformadora y crítica en momentos en que se alzaba una ola de regímenes autoritarios en la región.

Sin embargo, Freire traía algo más que su pijama y la indefensión de un perseguido político. Años de persistir en un principio crucial para su propuesta educativa (la necesidad ineludible de unificar teoría y práctica) formaban parte de un acervo que puso al servicio de una tarea colectiva que se iniciaba en un país en efervescencia política, bajo la promesa de la “Revolución en Libertad” que llevó a Eduardo Frei Montalva a ser electo presidente de Chile (1964-1970). Sus propuestas de alfabetización, practicadas en el medio rural y popular de su país, pasaron a formar parte del arsenal con que una generación ansiosa de transformaciones estructurales enfrentó el grave problema del analfabetismo en los campos de Chile. Como recuerda Waldemar Cortés, encargado del programa nacional de alfabetización (Austin, 2004, p. 5), la llegada de Freire fue un estímulo que propició una adaptación de su método concientizador a las condiciones e idiosincrasia nacional, a través de cartillas y documentos que fueron hechos en diálogo con el nuevo contexto, que pasó a ser la ocupación indispensable de Paulo Freire.

Integrado a la Corporación de la Reforma Agraria, Freire continuó en viaje. Recorrió miles de kilómetros en su trayecto de educador

y en el camino fue transformando parte de sus pre-ocupaciones de su contexto de origen. Compartimos la interesante reflexión de Rolando Pinto (2004, p. 242), un académico que colaboró con Freire, que enfatiza que, en esos años de travesías por el mundo popular y rural, las ideas del pensador brasileño más que *desarrollarse* (esto es, generar y completar algo que no está) se *desenvolvieron* en diálogo con su práctica cotidiana (o sea, develaron algo que estaba en germen, apartando aquello que lo ocultaba). Freire pudo ver, apartando el tupido velo del analfabetismo, la explotación y la marginalidad, la radicalidad de la educación como proceso de crítica de cuantos lastres cargaban sobre los hombros de hombres y mujeres y que les impedían transitar por caminos de realización de toda su potencialidad como seres humanos. En algún sentido, esta nueva experiencia (más extensa incluso que las que tuvo en sus destinos laborales anteriores) transformó a Paulo Freire, como enfatiza John Holst (2006). Mediante un trabajo teórico y práctico sostenido se iluminó ante su mirada un vasto conjunto de nociones que se fueron deshojando desde capas superficiales (aunque no por ello menos valiosas) como el método psicosocial para la alfabetización adulta hasta profundidades mayores, tales como llegar a una teoría general de la acción cultural que, por el mandato intrínseco de sus supuestos, nunca podría arribar a un estado terminal de resolución, a una cristalización dogmática.

En esa línea de pensamiento, Freire sostenía en 1966 una concepción de la alfabetización como “un acto de creación, capaz de engendrar otros actos creadores, una alfabetización en la cual el hombre, que no es pasivo ni es objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y la reinversión característica de los estados de búsqueda [...]” (Gajardo, 2016, p. 17). Esa convicción del aprendizaje como búsqueda y, por ende, como un viaje perpetuo no abandonó más al educador pernambucano.

Cuando Freire dejó Chile, su trayectoria alcanzó una magnitud internacional, lo que se vio refrendado en que recibió invitaciones a espacios de debate de talla global como, por ejemplo, la Universidad

de Harvard o el Consejo Mundial de Iglesias (Kirkendall, 2004, p. 689). Además, llevaba en la maleta dos libros escritos durante su exilio chileno: *La educación como práctica de la libertad* y *la Pedagogía del oprimido*. Fue Chile, por lo tanto, una buena estación en el trayecto freiriano.

Muchos años después, dibujando trazos de una retrospectiva de su vida como educador, Freire reivindicaba esa apertura a la búsqueda y la inquietud como factores cruciales de la acción humana en perspectiva liberadora:

La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la “conjetura” de lo que va a hacer (Freire, 1993, p. 59).

En este tiempo de obligados rostros enmascarados, emociones prisioneras de pantallas de computador y distancias perpetuas, cabe más que nunca imaginar, junto con Freire, las conjeturas necesarias para que la educación siga siendo lo que él soñó: una empresa transformadora hacia una humanidad plena y rumbo a su liberación.

Bibliografía

Austin, Robert (ed.) (2004). *Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*. Santiago de Chile: CECAPT.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Gajardo, Marcela (2016). *Paulo Freire sin barba. Crónica de sus años en Chile*. https://www.academia.edu/37282505/Paulo_Freire_sin_Barba_Cronica_de_sus_a%C3%B1os_en_Chile

Holst, John D. (2006). Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its Sociopolitical Economic Context. *Harvard Educational Review*, 76(2), 243-270.

Kirkendall, Andrew J. (2004). Paulo Freire, Eduardo Frei: Literacy Training and the Politics of Consciousness Raising in Chile, 1964 to 1970. *Journal of Latin American Studies*, (36), 687-717.

Pinto, Rolando (2004). Paulo Freire. Un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*, (34), 234-258.

Toro-Blanco, Pablo (19 de octubre de 2021). Entrevista a Mario Leyton [archivo de audio]. Santiago de Chile.

Paulo Freire y la educación latinoamericana

Esperanza, resistencia y praxis

Marcela Gómez Sollano*

La relectura y reinención de la obra freiriana adquiere un lugar central en el complejo entramado político-pedagógico de la historia reciente de la educación latinoamericana, que, en parte, ha acompañado los procesos de transformación en la región.

En las luchas de los pueblos por la emancipación, la justicia y la igualdad, las experiencias político-pedagógicas construidas para reconfigurar las tramas de la opresión, encuentran en el *ethos* de las pedagogías populares, críticas, de la resistencia y de la esperanza un camino en el que el legado del gran educador brasileño Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) se reinventa en la polifonía de voces que le dan vida y hacen que en el cometido ético-político de la liberación no se pierda de vista que en el encuentro dialógico y problematizador con el otro, algo nuevo o diferente se construye.

Esperanza, resistencia y praxis se articulan en la construcción de proyectos que como experiencia, abren la posibilidad de vincular las

* Profesora e investigadora. Doctora en Pedagogía (UNAM). Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).

luchas de los pueblos con la cotidianeidad, porque es ahí donde se gestan las bases de los grandes procesos de transformación, así como donde se configura el entramado en el que la relación educador educando, educando educador, abre la posibilidad de encarar desde lo colectivo, las huellas o rastros que la opresión deja inscriptas de múltiples maneras, en la vida de las personas. En Freire esto se relaciona con el sueño del educador, en tanto “La transformación del mundo implique establecer una dialéctica de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (Freire, 1997, p. 77).

Y, con el arrojo que la inteligencia embiste al coraje de la lucha y el compromiso, Freire nos interpela al marcar con contundencia que la esperanza no es cuestión de cálculo, pues no se trata de prefigurar acontecimientos seguros que vayan a ocurrir inexorablemente. “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fanatismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión” (Freire, 1993, p. 8).

Porque, pensar la esperanza en su relación con la educación, la política y la cultura, exige reconocer las huellas profundas que la opresión inscribe en las mentalidades, en los cuerpos, en las formas de relación e interacción entre los sujetos, con el saber, en fin, con todo aquello que involucre alguna relación de opresión y dominación, sea de carácter social, comunitario, institucional y hoy, podríamos agregar, virtual. Por ello, la finalidad es apropiarse críticamente de la cultura dominante para liberarse de ella, a partir de una vinculación dialógica entre culturas. En la emergencia de esta y otras situaciones se configuran espacios de acción y de organización.

Encarando que la esperanza no es ajena al miedo a la libertad (Freire, 1970), en tanto “experiencia de una espera incierta (Bordelois, 2006, p. 174) frente a una situación límite, cuando se articula con lo posible, con la imaginación, con el horizonte utópico que conlleva un

proyecto de praxis y de liberación, la esperanza, en cuanto necesidad ontológica necesita de la práctica para resolverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana”. Por ello “[...] la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión” (Freire, 1993, p. 9). Esa posición respecto de la política –destaca Puiggrós– le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir en la transformación de la educación latinoamericana” (2005, p. 25).

Sin desconocer las profundas implicaciones ético-políticas que esta dimensión de la reflexión y la acción tiene, interesa marcar el registro de lo pedagógico en tanto que está implicado un ángulo de lectura que no es ajeno a la condición de vida de la gente, a su dolor, sus sueños, sus luchas; a sus rutinas, inercias, sus miedos y soledades; a los vínculos que construye en su relación y diferencia con el otro; a la vida cotidiana que cruzada por los pequeños y grandes acontecimientos define, en parte, la historia de los pueblos, así como de los rastros que deja quien en su paso por la vida se enfrentó a la parte más siniestra del poder que busca acallar los reclamos de justicia con la imagen terrorífica de la crueldad, la desesperanza, la injusticia y el dolor de unos que es de todos y que coloca a las personas frente a situaciones límite en las que se anida la desesperanza.

En palabras de Freire: “En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo ‘inédito viable’, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanza y la desesperanza” (Freire, 1993, p. 9). Su compleja e incierta articulación con el sueño del educador, con las opciones viables y posibles, no siempre visibles, pero que están presentes en los distintos niveles de la sociedad –particularmente en aquellos que se sitúan en el nivel de lo local, de la coyuntura y de la microsituación–, abren la posibilidad para que el trabajo de intervención político-pedagógica que con la amorosidad y rabia acompaña la esperanza, esperanzada, “permita el reconocimiento de los inéditos viables superadores

de la situación límite”; dimensión que, desde la perspectiva freiriana, probablemente es una de las *cuestiones más importantes de la tarea pedagógica* (Rodríguez, 2015, p. 161).

La educación popular y las alternativas pedagógicas que se han producido en América Latina y el Caribe por diversos sectores en diferentes momentos de la historia de la educación de nuestro continente condensa, en parte, este proceso en el que, frente a situaciones límite, los educadores y educadoras populares han hecho de la imaginación pedagógica y de la praxis una condición que dota de sentido a la acción, al conocimiento, a la educación dialógica y a la reflexión crítica, “en el sueño posible y en la utopía que vendrá” (Araújo, 1993, p. 194).

El carácter dislocador y articulador que la obra de Paulo Freire tiene en este proceso, es central, y hay que ubicarla como parte de un entramado histórico que recorre la pedagogía latinoamericana, en la que se condensa, como una de sus expresiones lo que Puiggrós distinguió a principios de los ochenta, como una educación popular bancaria y autoritaria y otra dialógica y democrática. Concibió a la educación popular como “aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de la sociedad y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social” (Puiggrós, 1982).

Volver la mirada al legado teórico-epistemológico, político-pedagógico, humanístico y cultural que Freire configuró a través de su obra y su praxis, constituye una cuestión vital para que el miedo no mate a la esperanza de lo que significa encarar con inteligencia y valentía aquello que el educador de la praxis soñó y por lo que tanto luchó.

Bibliografía

- Araújo Freire, Ana María (1993). Notas, pp. 192-226. En Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Bordelois, Ivonne (2006). Esperanza. En *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana (1982). Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL. Buenos Aires: CONACyT, UNAM/CONICET, UBA. [mimeo].
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. [Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, modalidad ensayo].
- Rodríguez, Lidia (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

Freire en el mundo digital

*Darío Pulfer**

En otras intervenciones hemos hablado de la necesidad de generar desde la docencia un nuevo Freire, un Freire 2.0. reinventando sus pedagogías y adecuándolas al momento actual.

El hecho de vivir en un contexto virtualizado nos obliga repensar las pedagogías freireanas a partir de estas realidades. No se trata de hacer adecuaciones mecánicas ni traspasos automáticos. Menos de edulcorar la sustancia de sus planteos licuándolo en un uso superficial.

Se trata de llevar su modo de pensar y sus planteos metodológicos fundamentales para renovar nuestras concepciones educativas, así como para revisar y desatar nuevas prácticas en una configuración situacional radicalmente diferente.

Tenemos que comprender el mundo que nos toca vivir y en el que tenemos que actuar. No de otra cosa hablaba el primer paso de su método vinculado a la lectura del mundo. Tematizar y problematizar el capitalismo de plataformas, los procesos de *datificación*, la existencia del *panoptismo* digital, por citar algunas de las categorías que ordenan la caracterización del mundo contemporáneo, resulta el primer

* Profesor e investigador. Director del Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe-UNSAM) y del Departamento de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

paso para situar la tarea de educar. La comprensión del mundo en que vivimos, con sus escenarios de desigualdad y fragmentación que atraviesan los escenarios de la digitalización, deben llevar al cuestionamiento de las narraciones lineales y simplistas que muchas veces inundan los discursos en torno al acceso y la apropiación tecnológica. Esos ejercicios de comprensión deben encararse de manera colectiva, para generar sentido y acción compartida. Avanzando en esa dirección podemos advertir los riesgos de una *plataformización* de la educación que responda a parámetros centralizados y concentrados tanto en los dispositivos como en las propuestas formativas. ¿No sería esa la forma de transmisión bancaria, vertical e impositiva, que propone el *solucionismo* tecnológico que prescinde de las mediaciones de instituciones y colectivos docentes en la actualidad?

El modo de pensar de Freire lleva a impugnar estas propuestas de automatización de los procesos educativos, sin intervención de adultos que problematicen los asuntos a abordar. Justamente allí es donde se ubica el papel de los educadores: en la formulación de interrogantes que ayuden a provocar conflictos cognitivos y prácticas democratizadoras en el espacio emergente.

Resulta fundamental visualizar el mundo digital como un espacio abierto a la experiencia. Los educadores debemos velar para que se transformen en lugares de comunicación, de participación, propiamente pedagógicos, defendiéndolos en su potencialidad de espacios públicos no mercantilizados.

Ello supone desarrollar modelos pedagógicos alternativos. Es en la generación de esos modelos que debemos volver a las “pedagogías” de Freire (de la pregunta, de la autonomía, de la esperanza, de la indignación, de la tolerancia, de la libertad) para fundar otras prácticas. Esas pedagogías, debidamente contextualizadas, nos permiten posicionarnos de otro modo en esta nueva situación de “sociedad red”. También debemos recuperar una serie de criterios legados de su pensamiento. *La recuperación de la situación de los estudiantes*, que hoy se torna fundamental para conocer las condiciones sociales, familiares, ambientales y tecnológicas desde las que parten en sus

procesos de aprendizaje. *Partir de los saberes previos*, en un contexto virtual supone no solo conocimientos y experiencias sino también habilidades prácticas vinculadas al manejo tecnológico, para desde allí plantear problemas y conflictos cognitivos que consolidan nuevos saberes y el protagonismo de los estudiantes. *La identificación de cuestiones y problemáticas del entorno próximo*, para motivar y comenzar un proceso de construcción de conocimiento colectivo a partir de la problematización. Formular *preguntas* de manera compartida. *El diálogo y el trabajo colaborativo*, en una relación de intercambio horizontal, de búsqueda compartida. *Todos aprendemos de todos*, que resignificado en el actual marco en que los estudiantes enseñan cuestiones de manejo tecnológico a los educadores y estos guían y orientan a sus educandos en procesos más profundos de búsquedas en la red. El *deseo de aprender* y el *deseo de enseñar* como motores y como pasión en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos y actitudes.

Junto a ello, la interrogación ético-política sobre las condiciones de vida en la sociedad actual, en un contexto de riesgo ambiental y tecnologización, cobra una relevancia fundamental, recuperando la *dimensión política de la educación*. La *indignación* ante la desigualdad, la injusticia o la naturalización de configuraciones excluyentes o discriminadoras sea por razones sexuales, étnicas o de clase se ubica en un lugar central dentro de esa perspectiva.

La docencia constituye un profesionalismo colectivo. Es una acción grupal institucionalizada. Se da en el ámbito de instituciones, de escuelas que deben pensarse, en esta perspectiva, como mediadoras entre el adentro y el afuera; entre las experiencias de aula de docentes-alumnos y el mundo; como ejes de articulación entre lo local y lo global; como espacios sociales de experimentación, investigación, producción, formación permanente; como bisagras entre la sociedad (debido a que trabajan con los NNyA y sus familias) y el nuevo mundo digital. Es desde esa experiencia que pueden desarrollarse sistematizaciones sobre las prácticas y generar nueva teoría.

Retomemos algunas de sus ideas y propuestas para vincularlas al accionar de educadores y escuelas. El nuevo escenario se presenta como un espacio más horizontal, cooperativo, colaborativo, siendo esas tendencias las que dominan las relaciones en las aulas y escuelas. La idea de las redes en términos organizativos y las comunidades de práctica y aprendizaje como productoras de sentido priman sobre las perspectivas de organizaciones verticales y autoritarias. Freire siempre insistía en esa dimensión próxima, cercana, de diálogo, de encuentro, de intercambio [...]. Esa horizontalidad no lleva a la eliminación de la asimetría ni al desdibujamiento del papel profesional del educador. Recordemos que Freire insistía en esta afirmación: “maestra sí, tía no”.

La relación abierta y dialógica en el aula y entre la escuela y el mundo. Si el mundo está entrando en la sociedad informacional, y de hecho se introducen las TIC en todos los órdenes de la vida social, las escuelas incorporan la tecnología, superando resabios tecnofóbicos, establecen mecanismos de apertura, de diálogo, de intercambio con el entorno.

La contextualización, la comprensión, la problematización, el posicionamiento ético-político de los educadores, la identificación de problemáticas, el compromiso social para garantizar la trayectoria virtuosa de niños, niñas y adolescentes, el uso y apropiación de las TIC y sus contenidos y aplicaciones, la actualización pedagógica, la reflexión sobre la propia práctica y la organización de espacios de estudio y autoformación son indicaciones pertinentes para la época actual. Desarrollo de inteligencia colectiva y prácticas colaborativas, en el lenguaje actual, no disgustarían a Freire.

Se trata de ejercicios de imaginación que debemos ir haciendo para pensar otras prácticas, otros modelos pedagógicos, otras formas de crear y hacer, para ir construyendo una propuesta educativa conforme a los tiempos, las demandas, inquietudes y expectativas de los niños/jóvenes y de las familias; con la finalidad de construir nueva ciudadanía y la recuperación de lo contemporáneo como referente educativo [...].

Desde este mirador será posible seguir democratizando la educación, dándole sentido enraizándola en la cultura actual con un uso de las TIC al mismo ritmo e intensidad que en la vida cotidiana y abriendo posibilidades de futuro a todos [...]. que no es más que la apuesta freireana, su sueño, su conjetura, su proyecto, su utopía concreta, su compromiso transformador [...].

Dejemos que Freire nos interpele, sigamos estudiándolo, compartiendo saberes y reflexiones que nos suscitan para ir generando una educación adecuada a los contextos virtualizados, con un horizonte de sociedad democrática, libre y justa.

Un pedagogo inédito situado en las encrucijadas del siglo XX

*Flora Hillert**

La época, las décadas, las fuentes

El corto siglo XX, dice Hobsbawm, fue el más cruento de la historia; “miserable, escandaloso, valeroso, grande, heroico”, escribió Nazim Hikmet. Revoluciones y guerras mundiales, locales, de liberación nacional; epidemias, transformaciones culturales, conquistas científicas.

Pedagogo situado, Freire inició su actividad alfabetizadora en el nordeste brasileño en 1947, en la posguerra, cuando el Frente Popular ganador de las elecciones en Pernambuco –la guerra había aleccionado acerca de la necesidad de la unidad– decía que “pobre y descalzo también se puede aprender a leer”.

Y continuó su actividad educadora a lo largo de dos décadas cruciales del siglo XX, de las que, conscientes o no, somos herederos: los sesenta y los setenta.

Fueron las décadas de la revolución cubana de 1959, el movimiento negro por los derechos civiles en Estados Unidos en el que cayó

* Profesora titular consulta, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

asesinado Martin Luther King, y el mayo y junio francés de 1968. También el tiempo de los Beatles y los *hippies* y del nacimiento del rock latinoamericano.

Una época de acción y pensamiento. Freire se nutrió de las ideas vigentes en distintas latitudes: el existencialismo, la fenomenología, la psicología culturalista, el acervo marxista, el parlamentarismo político europeo, las ideas económicas desarrollistas, y los anticolonialismos del Tercer Mundo.

Al mismo tiempo, en la rica vida intelectual brasilera germinó la teoría de la dependencia (desplegada por autores como Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado y Theotonio Dos Santos), un pensamiento claramente *nuestroamericano*.

Y en las Conferencias de Medellín (1968) y de Puebla (1979) de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, que continuaron en América Latina al Concilio Vaticano Segundo, nació la Teología de la Liberación, también pensamiento autóctono. La Teología de la Liberación señaló a la dependencia neocolonial como responsable de las desigualdades entre clases sociales, del hambre, la miseria, el analfabetismo, adoptando conceptos marxistas. Freire participó de la escritura del capítulo de educación del Documento de Medellín.

En su pedagogía, Freire logra amalgamar pensamientos de orígenes regionales y universales, y no queda pegado nunca a un único pensamiento. Su obra está fuertemente anclada en las demandas de su tiempo, le interesa sobre todo la praxis pedagógica, y a efectos de la praxis convoca a diversas escuelas, sin prevenciones derivadas de sus filiaciones o ajustes filosóficos.

Ya en esos años levanta una crítica indeclinable al dogmatismo, al vanguardismo y al sectarismo, que persiste hasta el final en sus escritos.

Desde el principio hasta el fin, sus ideas vertebrales son el humanismo y la esperanza; su método, siempre, el pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Esto lo coloca decididamente dentro de las fronteras de la modernidad, abierto a todos los matices, pero muy lejos del pensamiento débil.

Freire, educador para la liberación

El uso del término “liberación” en Freire es polisémico: se refiere tanto a la liberación de la conciencia “expulsando de ella al opresor” en un sentido hegeliano, como a la liberación de los pueblos.

Es que el siglo XX fue el siglo de la crisis y derrumbe del colonialismo político, y de la constitución de casi dos centenares de nuevas naciones independientes (Hobsbawm, 1997).

En ese período, durante su exilio, Freire trabajó en relación con los movimientos de liberación nacional en los países en lucha por su liberación, o en relación con los gobiernos de los países liberados del Tercer Mundo.

En la década del setenta, asesoró las reformas educativas de los gobiernos de Bolivia y Perú encabezados respectivamente por Paz Estenssoro y Velazco Alvarado, conoció el Chile de Allende y la Argentina de Perón.

Posteriormente su actividad alcanzó a países como Zambia, Tanzania, Guinea, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Sudáfrica, Haití, Jamaica, Puerto Rico, Gabón, Santo Tomé y Príncipe, Costa de Marfil, Nicaragua, Grenada, Cuba; estuvo en contacto con el Movimiento Popular por la Liberación de Angola (MPLA), el Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO), el Frente Farabundo Martí por la Liberación Nacional del Salvador, y muchos otros movimientos.

Condenó la barbarie genocida de la derecha que persiguió, torturó, asesinó y desapareció a miles de participantes de las transformaciones populares. Por eso nos dijo:

A ellos y a ellas, a todos los que en América Latina, en América Central, en el Caribe y en África, cayeron en la pelea justa, presento mi homenaje respetuoso y amoroso [...] (Freire, 1993, p. 186).

Invertir el modelo de la modernidad

En *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973) y en *Pedagogía del oprimido* (Freire, [1970] 1973) Freire cita y retoma obsesivamente la Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach, escrita entre 1845 y 1846. Marx había planteado:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Robert Owen). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana solo pueden concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria (Marx, [1845-1846] 1973, p. 9).

Marx describía así al modelo educativo vigente por siglos, matriz de los sistemas educativos instalados a partir del siglo XVII, que concibe siempre al educador sobre el educando, paternalmente sobre el educando.

La pregunta de Marx “¿quién educará al educador?” y su afirmación de que “el propio educador necesita ser educado”, dejaba enunciado el problema central de la pedagogía. Pero exponer el problema no equivalía a resolverlo (Hillert, 2001).

Fue Freire quien encontró una respuesta teórico-práctica al problema formulado por Marx, lo que operó un giro copernicano en el modelo educativo de la modernidad. Sentó así las bases de una nueva educación emancipatoria, distinta del dispositivo moderno. Tenemos el orgullo de que este giro haya surgido en América Latina.

Un pedagogo inédito situado

Freire denominaba inédito viable a una alternativa que no es solo utópica sino también posible, que responde a un problema en una situación límite. Toda su actividad educativa puede considerarse un inédito pedagógico viable, porque ante la crisis de la pedagogía tradicional moderna enfrentó el pesimismo de las teorías críticas del Norte con el optimismo emancipador del Sur: un pensamiento práctico que propuso y realizó a lo largo de su vida como educador.

Su revolución educativa consistió en estar presente allí en donde los problemas educativos eran urgentes y requerían expresiones renovadas, en dar voz a poblaciones silenciadas por siglos, en plantear la esperanza y la liberación como objetivos, en sostener que nadie ignora todo y nadie lo sabe todo. Y en afirmar que ningún tirano puede tolerar que un dominado pregunte “¿por qué?”

Nos queda como legado encontrar los caminos de la igualdad y la fraternidad en el trabajo educativo cotidiano de este turbulento siglo XXI.

Bibliografía

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1973 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Hillert, Flora M. (23 de noviembre de 2001). ¿Quién educará al educador? [ponencia]. Congreso Internacional *Actualidad y*

prospectiva del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Hobsbawm, Eric (1997). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.

Marx, Carlos (1973 [1845-1846]). *Tesis sobre Feüerbach*. En Carlos Marx y Federico Engels, *Obras Escogidas, Tomo IV*. La Habana: Editorial Ciencias del Hombre.

¿Si Paulo Freire hubiese vivido en Bolivia?

*Noel Aguirre Ledezma**

En la historia, de cuando en cuando, nacen seres humanos extraordinarios que nunca mueren, es más, están donde no están. Uno de estos seres es Paulo Freire, “figura paradigmática de los 70, sus prácticas y su pensamiento fueron un refugio placentero y desafiante para miles de latinoamericanos, no solo en el ámbito de la educación, sino también en el de las luchas sociales y políticas [...]” (Roberto Iglesias, en Freire, 2004), vence el tiempo y traspasa fronteras. Asumiendo lo que decía: “No quiero que me repitan, quiero que me reinventen”, pregunto: si Paulo Freire hubiese vivido en Bolivia, ¿qué nos habría dicho? ¿Qué hubiese hecho? En realidad, propongo un diálogo pleno de esperanza crítica para seguir construyendo historia, el inédito viable, entre su legado y la realidad boliviana. Somos seres inacabados y éticos.

Un hito de las luchas de las y los indígenas campesinos es la creación de la Escuela Ayllu de Warisata, una de las experiencias educativas más significativas de Bolivia. Sus reivindicaciones tuvieron su base en los principios de libertad, organización comunal, producción comunal, revalorización de la identidad cultural, solidaridad y reciprocidad. Libertad, leer y escribir como bandera de reivindicación de

* Educador popular y pedagogo. Fue ministro de Planificación del Desarrollo y viceministro de Educación Alternativa y Especial del Estado Plurinacional de Bolivia.

los derechos de los pueblos indígenas y la defensa de las tierras comunales; organización comunal, autogobierno por medio del Consejo Amauta, la Ulaka, asamblea constituida por representantes de las comunidades para tomar decisiones sobre los destinos de la educación, economía, producción, justicia, tierra, etc.; producción comunal, estrategia educativa-productiva que vinculaba el aula con el taller, el sembrío y los centros productores de arte, así como con otros pisos ecológicos; revalorización de la identidad cultural, nuestra cultura, principios y valores, así como otras expresiones culturales; solidaridad y reciprocidad, consenso, colaboración y compromiso comunal por el bien común (Mejía Vera, 2011). La Escuela Ayllu fue fundada en 1931 y “destruida físicamente” por las fuerzas conservadoras en 1940, falsa ilusión de los represores, en sus ideales y principios, hoy sigue viva en las bases de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, principales creadores de la experiencia.

Paulo Freire, ¿qué hubiese dicho y hecho al acompañar a la Escuela Ayllu de Warisata? Habría confirmado que la “Lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Freire, 1983). Leer y escribir, propósito tan ansiado por las y los “comunarios”, en realidad era la expresión de lo que sentían, vivían, de la discriminación y negación de derechos que sufrían. Luego, la palabra, las frases tendrían sentido porque reflejaban su realidad social. También se habría constatado la *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo, diría: “Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis” (Freire, 1970). Así fue, campesinos e indígenas de Warisata comprendieron las injusticias del opresor, se organizaron y por decisión propia encaminaron la construcción de la escuela liberadora, no solo de paredes sino de ideales. Warisata no fue un ejercicio intelectual, sino una praxis.

Otro hito de la educación en Bolivia son las transformaciones realizadas desde el año 2006. Para entender este proceso es necesario tener en cuenta el antecedente inmediato, la denominada Reforma Educativa, aprobada por Ley N° 1.565 de 1994, estructurada sobre la base de la “teoría del capital humano” y las corrientes neoliberales vigentes en esos años. Las prioridades de la Reforma Educativa boliviana coinciden con las del Banco Mundial, se da prioridad al cambio de la educación primaria, descentralización de la gestión educativa, formación inicial de maestros que pasan a manos de las universidades, su principal referente es el constructivismo. La Ley de Reforma Educativa, resistida desde un principio por las organizaciones sociales y educativas, concluyó su ciclo con la demanda social de derogarla.

Posteriormente, en el Gobierno del presidente Evo Morales se da inicio a un intenso debate y construcción de consensos desarrollados entre 2006 y 2010; en diciembre de 2010, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) se promulga la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Nace por mandato de las organizaciones sociales, comunitarias y educativas, así como por la *Constitución Política del Estado* promulgada en el año 2009. Retoma las experiencias y propuestas educativas relevantes de Bolivia y otras afines del contexto internacional, es la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y es expresión de la voluntad y decisión soberana del Estado.

Así, la educación adquiere un enfoque holístico se concibe como de la vida, en la vida, para Vivir Bien. La naturaleza holística en las dimensiones y relación de persona-comunidad-madre tierra-cosmos determina también el carácter holístico de las y los seres humanos. Nuestras culturas nos enseñan que estamos constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: Espiritual, Conocimiento, Política y Producción que en lo educativo se denominan SER, SABER, DECIDIR y HACER. Ser, constituida principalmente por los principios, valores e identidad. Saber, todas las personas tenemos la capacidad de crear,

adaptar y recrear saberes y conocimientos. Decidir, capacidad para asumir la organización, el ejercicio de la política y el poder, así como la convivencia con la comunidad. Hacer, creación y producción material e intelectual. Estas dimensiones son la base del currículo del Sistema Educativo boliviano.

Por su parte, el Sistema Educativo se extiende hacia lo largo y ancho de la vida y “comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional [...]” (*Constitución Política del Estado*, 2009, Art. 77, II). La educación se hace mucho más que escuela y abre oportunidades de formación para la población que en periodos anteriores los carecía, era atendido asistencialmente o requiere continuar sus estudios más allá del nivel académico previo. En términos conceptuales y metodológicos se materializa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Es decir, la educación es producto de la interacción social, es un hecho social; es democrática, plural e inclusiva porque garantiza la educación con pertinencia a la diversidad de la población. Es comunitaria porque retoma los valores, principios e identidad de los pueblos y naciones indígena originaria campesina de Bolivia como la complementariedad, reciprocidad, el territorio y la territorialidad. Desarrolla la capacidad de crear, lo tangible y lo no tangible, lo material e intelectual y vincula la práctica con la teoría, lo técnico con lo humanístico. El cambio de concepción de la educación es radical y genera un pensamiento propio como parte del proceso de descolonización y despatriarcalización. Freire diría “la pedagogía del oprimido implica una tarea radical [...] transformar la realidad opresora es tarea histórica” (Freire, 1970).

Como producto de un diálogo pleno de amor, humildad, confianza y esperanza, Freire se ha hecho militante de la realidad boliviana y las luchas de los movimientos populares bolivianos del caminar de Freire.

Freire sigue siendo parte de la construcción de los procesos de transformación y liberación, las utopías no tienen tiempo ni fronteras, y “*Paulo Freire no fue, sigue siendo*” (Freire, 2004) aquí y allá en los miles y miles de “Freires” de América Latina.

Bibliografía

Estado Plurinacional de Bolivia (7 de febrero de 2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta oficial.

Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta oficial.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1983). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mejía Vera, Ivette (2011). *Warisata, el modelo de Ayllu*. <https://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>

Freire maestro, educación y esperanza en tiempos de pandemia

Luz Albergucci*

No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear.

Pensar a Freire en el actual contexto de pandemia produce la misma esperanza que cuando se lo lee por primera vez. En este escrito me permito recuperar algunas ideas fuerza que son tan vigentes como necesarias, aun 100 años después de su nacimiento, con la intención de recrearlas en este tiempo y desde relatos de docentes trabajando en pandemia.

La esperanza como punto de partida, porque la desesperanza inmoviliza, aparece en los relatos docentes luego de sobrepasar la sorpresa e incertidumbre de los primeros días de la llegada de la pandemia a nuestro país. Para Freire la educación es una situación gnoseológica, es comunicación y diálogo, es el encuentro entre

*Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Docente. Directora del Departamento Pedagógico Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Instituto “Marina Vilde” de la CTERA.

sujetos que hablan y que buscan significación de los significados. En Argentina, la primera preocupación de las y los docentes fue cómo sostener el vínculo pedagógico, el contacto, las relaciones, los diálogos. Qué “dispositivo” tengo a la mano para la comunicación, para escuchar lo que les pasa, lo que piensan, lo que viven. Claro que, con estas preguntas, se hicieron por demás evidentes las desigualdades de acceso digital en nuestro país. Como parte del correlato de la historia reciente, es necesario dejar explícito que nuestro país a la vez que supo implementar el Programa Conectar Igualdad (2010-2015), que distribuyó más de 5 millones de computadoras a los jóvenes, más tarde, por decisión de un gobierno neoconservador abandonó la mayor política de inclusión digital de Latinoamérica. La pandemia se presentó en la Argentina luego de 4 años de un gobierno que arrasó con gran cantidad de políticas de inclusión social y dejó un país con mayores desigualdades e injusticias.

Ahora bien, porque la esperanza era el punto de partida, es que al momento de decretarse el aislamiento social y preventivo, para que el virus no avance a ritmo acelerado mientras se reconstruía el sistema de salud, se suspendió la presencialidad en las aulas. Pero, lejos de quedar inerte, se desarrollaron múltiples y variadas acciones para poner la escuela en movimiento. “Intentábamos llegar a los chicos con lo que tuviéramos a la mano” relata una maestra de nivel inicial, y así cuando se entregaban las cajas de alimentos en las escuelas para paliar la tremenda crisis social que se vivía, había lugar también para el juego, para entregar lápices y hojas, para libros de cuentos que iban y venían de la escuela a las casas. Todo lo que permitiera un ida y vuelta era válido, por eso, en los relatos de docentes, encontramos gran cantidad de intentos de (re)establecer diálogos: reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Las experiencias trazan colores de solidaridad y comunidad. Se tejieron lazos con las radios locales, clubes de barrio, iglesias, comedores comunitarios, un sinnúmero de armados territoriales con la obsesión por romper paredes, de producir diálogos y encuentros. Surgió con claridad que educar en espacios distintos, con comunicaciones

asincrónicas y muchas veces mediadas por adultos, no era posible en nuestras sociedades.

En términos freirianos, la *palabra* asume el valor político de *decir y hacer el mundo*, es la praxis social, el diálogo es ese encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad. No es un diálogo ingenuo, es un diálogo que busca la transformación, la liberación. Para Freire, no hay liberación sin concientización porque es la toma de conciencia la que desmitifica la realidad, la desnaturaliza, hace reflexionar. No es una liberación en términos de libertad individual –tan de moda en la actualidad–, es una emancipación que surge de la plena conciencia de estar inmersos en una realidad injusta y desigual. Las prácticas de cuidado de la salud y la vida fueron parte central del vínculo pedagógico que se forjó en tiempos de pandemia: la necesidad de cuidarnos la salud para encontrarnos luego y abrazarnos (tan propio de nuestras culturas). Sabemos que en los barrios populares el cuidado de la salud es más difícil, las condiciones mínimas para ese cuidado están ausentes, y acá la escuela también asumió un papel fundamental frente a un batallón de información televisiva que exigía que el Estado abandonara la tarea de cuidado colectivo, que mostraba sin razón que el virus era similar a un resfrío. Frente a esa individualidad exigida por los sectores de poder desde los medios de comunicación, la escuela seguía construyendo comunidad, vínculo y cuidado.

Una escuela presente, distinta pero presente, un colectivo de docentes que acostumbra a enseñar en el aula y aprendió a vincularse con sus estudiantes con nuevos formatos. Una escuela que supo transformar una situación límite como lo fue la pandemia en “inéditos viables”, en futuros posibles, en futuridad a construir. Consciente de nuestra realidad de desigualdades e injusticias latinoamericanas la docencia se puso como actor de ese inédito viable (lo hicieron también las organizaciones sociales, los comedores comunitarios, muchas iglesias, clubes de barrio, radios, etc.).

Es que los conceptos centrales que nos trae Freire para pensar la educación, el pueblo, la pedagogía no entran en las culturas 4G

que se muestran hegemónicas: su legado nos obliga al “lado b”. No es posible afrontar la actual crisis social, cultural y educativa sin recuperar el crisol de experiencias y procesos pedagógicos que las escuelas de los márgenes –a los márgenes de las tecnologías– supieron construir. Es imperioso exhumar aquellas praxis subterráneas, que no suelen ser audibles para los grupos hegemónicos, y significarlas en lo pedagógico, en la amorosa tarea de promover conciencia crítica que se encomienda a la escuela. Esto significa poder *leer la escuela presente durante la pandemia* y, desde allí, romper la idea hegemónica de una generación sin escuelas.

La pedagogía territorializada mostró que el trabajo solidario entre docentes, entre docentes y familias, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre distintos actores de la sociedad, ha sido la “vacuna” más efectiva para sobrellevar el aislamiento o distanciamiento social que la situación sanitaria exigía. Un trabajo colectivo y solidario, con conciencia de la realidad que se vivía en los hogares, en los barrios, un trabajo no enajenado, mucho menos tecnocrático, y trabajo cooperativo que será necesario recuperar en los tiempos actuales donde hay intentos de que “la escuela vuelva a la normalidad”. Frente a eslóganes que colocan a la educación como prioridad sintetizando escuela a la presencialidad de los cuerpos, habrá que significar, comunicar y habitar la pedagogía territorializada, las praxis subterráneas. ¿Quién quiere volver a la escuela de la prepandemia sin amasar las viejas tradiciones con las nuevas maneras de enseñar en comunidad? La escuela de hoy no es la misma escuela que hace dos años, sus sujetos no son los mismos, las miradas hacia los otros no son las mismas. Hemos resignificado a Freire mientras hacíamos comunidad para llegar a cada niño, niña, joven, adulto.

Desde la curiosidad epistemológica a la transformación social

*Fernando Darío Lázaro**

Decir de Freire es una invitación a recorrer parte de las historias de nuestros pueblos, es recrear y resignificar el camino de lucha de muchas organizaciones y movimientos sociales que tuvieron y tienen a la educación como parte de su transitar.

Las palabras de Freire exceden lo meramente educativo, constituyen no solo un posicionamiento político sino un entramado de subjetividades y percepciones que generan una identidad.

Analizar su pensamiento es siempre un desafío. Leerlo es parte de lo que él también llama leer el mundo, ¿con qué ojos leemos *Pedagogía del oprimido*? ¿Con qué ojos de esperanza? ¿Cómo derrotar la opresión leyendo con ojos de oprimido? ¿Cómo desnaturalizar ciertas relaciones sociales con ojos de sentido común?

Hablar de Freire siempre es tan cercano, es el barro que pisamos en nuestros territorios, es el aula de un pueblo perdido desde un humedal, son ellos y ellas que intentan en cada acción, cada pensamiento, con la intención reinventar la esperanza de un mundo más justo.

* Educador popular argentino, cofundador de los Bachilleratos Populares. Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del GT de CLACSO *Educación Popular y Pedagogías Críticas*.

Paulo Freire comenzó a marcar ese camino de la curiosidad epistemológica. Dentro de ese camino, como dice Lidia Rodríguez (2015) en su biografía intelectual sobre él, podemos pensarnos sobre cuatro ejes, que son esenciales para poder entender su legado:

Oprimido - Educación como situación gnoseológica - Diálogo - Praxis.

El oprimido, la oprimida, como constituyente de un afuera salvaje, de un derrumbe de las diferencias, para pensarnos como un todo común, esa categoría emplazada en lógicas enmascaradas en solidaridad y conmisericordia; el oprimido no es el marginal, el pobre, no se trata de adjetivos calificativos enseñados en una clase de lengua, el oprimido no es un calificativo más, no nos ponemos las ropas de oprimidos, ni tampoco con una limosna dejamos de serlo. Saber que uno es oprimido es empezar a entender que el destino y el futuro no están escritos, que tenemos una historia y que somos parte de una resistencia constante en la búsqueda de esa otra verdad social que nos constituyó como sujetos. El inicio es reconocerse como oprimidos para luego pasar a luchar contra esa opresión. Contra todos esos mitos y rituales organizados por los opresores para entenderlos como algo natural.

¿Cómo ingresa Freire a las escuelas, que nos dice? Primero que habilitemos la voz, la voz históricamente silenciada de una patria grande lastimada, en un hoy donde la voz se hace carne, instituyendo otros paradigmas que nos hagan converger dialécticamente en anuncio y denuncia. Necesitamos descartar esa ontología del ser oprimido, de ser cercenado por políticas que encarcelan la posibilidad de pronunciar el mundo y entonces, abrimos los ojos desde la Educación como práctica de la libertad, nuestra historia, nuestro contexto y esa voz parten de lo histórico, de lo social, desde una concepción antropológica y epistemológica del sujeto social.

Nos urge transitar la construcción a partir del diálogo, diálogo que no es la conversación ingenua y neutral entre dos sujetos, sino esa otra parte, esa otra tercera parte que es el objeto, el mediatizador

en ese diálogo, ¿a quién le pertenece ese objeto? Históricamente, las relaciones en términos educativos se basaban en la acción del docente y de la docente, de transmitir los saberes enmarcadas en la hegemonía ideológica, la cultura representativa siempre de una elite que es la que define en términos educativos el canon escolar, la currícula y hasta los modos de comer, de no comer y de sentir. Freire plantea que ese objeto no tiene propiedad, que lo bancario en este planteo político no tiene asidero, así ese objeto se transforma en un acto creador, porque hay no solo un tú y un yo, sino que hay una sociedad, hay un mundo que circula y donde están inmersas todas las disputas sociales. Esta es la situación gnoseológica de la que habla Freire en tanto construcción del conocimiento.

Conocimiento que está socialmente construido, la definición del conocimiento a construir no es fruto de decisiones de unos pocos y unas pocas, sino que expresa las luchas por el poder que se disputan socialmente. Los conocimientos que circulan en las escuelas deberían ayudar a tensionar y a problematizar estas disputas sociales a través de las cuales se han constituido y a su vez echar luz sobre lo que se dirime en su cotidianeidad, en una *biofilia* desde lo comunitario.

Siguiendo por el camino que nos plantea Freire y teniendo al diálogo como práctica de lo epistemológico, es necesario poder ver a ese sujeto reconocido como oprimido, conformando esas situaciones con otro, también en esa interpelación a esa otra verdad, en otro mundo intentado disputar una conciencia de verdad a los opresores.

Es en ese pronunciamiento de la palabra donde empezamos a desandar nuestra propia historia, como sujetos oprimidos que comienzan a intentar construir esa otra verdad, que tiene sentido en la lucha por una sociedad más justa, por una educación que nos enseñe a pensar y en una educación en que estén inmersas las subjetividades de nuestros propios sentidos y sentires.

Apropiarnos de la voz, el diálogo, la situación gnoseológica, y el reconocer al oprimido y al opresor. A esas acciones y a esas reflexiones precisamos decirles praxis. Queda ahora el punto más importante que es la lucha contra esa opresión, encarnada no necesariamente en otros

sujetos sino en nuestra conciencia objetiva en muchos casos, transformando esas situaciones, convirtiéndonos en sujetos emancipadores.

Y es en esa práctica social donde los procesos de organizaciones sociales alternativos, de escuelas populares, desde la concepción del materialismo filosófico marxista, sustentado para construir teorías que tengan que ver con nuestra verdad política. En esta realidad latinoamericana, consideramos como necesidad urgente recrear las palabras de Freire, construir un puente hacia una educación que sea capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de leer el mundo, introduciendo miradas críticas y con potencial para plantear alternativas que desafíen la necrofilia dominante. La educación revolucionaria está comprometida con la transformación social y busca generar procesos de concientización para que los sujetos reconozcan las opresiones que cruzan los cuerpos y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha. Esta revolución cultural, social y política que asume la educación popular, se edifica sobre algunos preceptos: la desnaturalización del capitalismo y del patriarcado; la descolonización de nuestro sentido común que abre el camino a otras formas de conocimiento y formas de ser, liberados de modelos eurocentristas y androcéntricos; la inclusión del feminismo y la cuestión de género como proyecto político; y el compromiso con la justicia social, la solidaridad, y cristalizar ese contra quién del que habla Freire.

Estos caminos son caminos enmarcados en una propuesta política, no plantean recetas mágicas, tampoco una metodología para alcanzar ciertos fines, este camino y donde nos ubicamos es una posición ideológica, política, donde vemos a la escuela como un lugar propicio para el desafío y la rebelión. La labor contrahegemónica se constituye en eje primordial en estados sumamente contradictorios. No es un camino cierto, es un camino que tiene espacios que resisten, militantes que avanzan, teorías y prácticas que interpelan, es un camino del diálogo, de liberación, de la praxis política y la educación popular, es un camino de educación liberadora, de esperanza y amor, de concientización, de autonomía. Un camino hacia un mundo donde los silencios estallen en millones de voces.

Educação como indignação e com sentido para a vida

*Nilma Lino Gomes**

Paulo Freire construiu a sua teorização sobre a pedagogia do oprimido, da esperança, da autonomia e como prática de liberdade pautado em uma concepção de educação que carrega em si uma radicalidade estruturante: compreende a educação como emancipação e como indignação contra a opressão.

A educação como indignação contra a opressão (Freire, 2000) é aquela que não esconde o conflito. Entende que os processos educativos, enquanto processos sociais e políticos, constroem-se imersos nas relações de poder, na luta de classe e nas mais diversas formas de opressão: racial, de gênero, de orientação sexual. De acordo com esse entendimento, a educação emancipatória se opõe às desigualdades de toda ordem e se coloca contra a concentração de poderes e de riqueza nas mãos de poucos.

Educação como indignação, em Paulo Freire, é aquela que jamais será bancária e por isso mesmo ela só pode ser realizada por meio da

* Professora titular emérita da UFMG, bolsista de Produtividade/CNPQ, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Junto com Mara Viveros Vigoya e Rita Segato coordena a Especialização e Curso Internacional em Estudos Afro-latino-americanos e caribenhos (Modalidade virtual da Clacso).

autonomia, com esperança, como solidariedade e como uma postura política de raiva contra a opressão. Por isso, ela é uma educação com sentido para a vida. E isso ultrapassa a escola. Vai além, considerando um grande leque de possibilidades educativas.

A educação para Paulo Freire não é arrogante, pois reconhece que se o campo progressista quer construir emancipação social é necessário, em primeiro lugar, aprender com os sujeitos da opressão e reconhecer a pedagogia que eles e elas constroem nas suas lutas contra a opressão.

Os sujeitos históricos, mesmo em meio aos processos tensos de desigualdade e de opressão, produzem saberes. Saberes que lhes ajudam a enfrentar a vida e a lutar contra as situações limite impostas pelo mundo capitalista e pelas discriminações de toda ordem. Porém, nem sempre esses saberes são reconhecidos pela escola e pela sociedade enquanto tais.

Uma das reações que Paulo Freire nos convoca, diante dos processos de violência e descredibilização dos saberes do povo, é construir nossa ação revolucionária contra as desigualdades pautada na *justa raiva*.

No seu livro *Pedagogia da autonomia* o autor alerta:

Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos (Freire, 2001, p. 14).

Paulo Freire nunca romantizou a opressão. Pelo contrário, sempre entendeu que o Brasil é uma sociedade marcada por um processo colonial, escravocrata, capitalista e de hierarquias de classe fortíssimas. E é nessa sociedade e para essa sociedade que ele construiu a sua concepção de educação como tomada de posição contra as desigualdades.

Pensar uma educação como indignação contra a opressão, em Paulo Freire, significa entendê-la como prática de liberdade que potencializa “o ato revolucionário do educar”, sempre considerando que o povo é muito mais capaz do que aquilo que as elites pressupõem que ele saiba.

Por isso, a concepção e a prática da educação como indignação contra a opressão, e com sentido para a vida, não pactua com a desesperança.

No seu livro *Pedagogia da esperança* Freire diz:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (Freire, 1992, p. 5).

A educação que caminha na perspectiva da indignação contra a opressão, em Paulo Freire, não renuncia ao sonho, mantém a utopia e a esperança do verbo esperançar. Tudo isso ancorado em uma prática que alia teoria e ação política, logo, uma práxis.

Por ancorarem-se na práxis, a educação, a indignação contra a opressão e a justa raiva revolucionária são posturas políticas e pedagógicas que reconhecem os saberes construídos na experiência social e cultural dos sujeitos, principalmente os oprimidos.

Nos seus vários livros, o autor faz um apelo aos educadores e as educadoras progressistas para que não subestimem os saberes das experiências dos educandos e das educandas que chegam à escola ou nos demais espaços educativos não escolares.

Negar, menosprezar e subestimar esses saberes enquanto tais é incorrer em um erro epistemológico. Não se pode construir epistemologia isolando a ciência dos conhecimentos produzidos na experiência social, cultural, política e histórica dos sujeitos da educação.

Para não incorreremos no erro epistemológico é preciso compreender que a educação não se restringe ao ensinar e nem significa a reclusão de um grupo de pessoas de diversas faixas etárias dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Ela reconhece que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), ou seja, a base para qualquer construção de conhecimento é o apoio na realidade vivida.

Posso dizer que Paulo Freire entendia o peso das experiências sociais na construção do conhecimento. E observo que, ao longo da sua trajetória, quanto mais maduro se tornava, quanto mais contato tinha com o povo e com lugares da política institucional responsáveis por implementar propostas de educação pública, como foi o caso da Secretaria Municipal de São Paulo, a compreensão de que há conhecimentos produzidos nas experiências sociais foi se tornando mais nítida para o autor. Os movimentos sociais são os atores políticos que mais nos ensinam sobre essa relação complexa. E eles reeducaram Paulo Freire.

A abertura para aprender com a própria experiência, a sensibilidade diante do sofrimento do mundo e a politização da vida são fortes características de Paulo Freire e do seu pensamento. Somado a elas, o contato e a presença dos sujeitos pobres, negros, que lutam pela vida e por direitos reeducaram o autor.

As reflexões freireanas foram adensadas não somente pelo seu contato com a dura realidade brasileira, europeia e norte-americana, mas, principalmente, pelo conhecimento do cotidiano do povo sofrido. Fazem parte desse processo de auto-reeducação e auto-reflexão freireanas as lutas de libertação e os processos de descolonização da África, em especial, a Guiné Bissau; o contato com a epistemologia política de Amílcar Cabral; a leitura de Franz Fanon e os questionamentos que a sua teoria, inicialmente muito centrada

na desigualdade econômica e na luta de classes, recebeu de feministas negras norte-americanas, tais como bell hooks.

Tudo isso impactou a sua vida e trouxe-lhe novas reflexões, adensando o seu sentimento de indignação contra a opressão. E fez dele não somente uma pessoa que mantinha a esperança como imperativo existencial e histórico. Transformaram-no em um homem ainda mais indignado contra toda e qualquer forma de opressão e que entendia profundamente o sentido da vida.

Bibliografia

Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Mi Freire, el del saber popular y su problematización tocando el núcleo duro de la universidad

*Anahí Guelman**

Mi maestra, Silvia Llomovatte, me dijo un día, hace muchos años: “Hay tantos Freires como lectores de Freire”. Al principio me costó entender que esa frase encerraba la multiplicidad de las dimensiones de Freire, sus diversas facetas, su enorme capacidad de análisis y articulación de las estructuras y contextos con la cotidianeidad de lxs sujetxs, su profunda filosofía política y pedagógica. Tal vez este libro sea un testimonio, precisamente, de su enorme capacidad de interpelarnos desde esa profunda filosofía.

Llegué a comprender que Freire es todo eso y seguramente mucho más, a medida que fui encontrando mi propio Freire, el que yo iba interpretando, el que me iba interpelando. Lo que me impactó de este enorme pedagogo, desde mi primera lectura, fue su encuentro respetuoso y crítico con los saberes populares, el lugar que la pedagogía asumía para valorar a lxs sujetos que saben y a sus saberes, a lxs sujetxs epistémicos, junto a la necesidad de problematizar esos saberes para reafirmarlos y también reconstruirlos, reformularlos, profundizarlos. Esta mirada que comprende el encuentro de

* Doctora en Educación. Docente e investigadora (IICE-UBA).

saberes, la reflexión, la pregunta como ámbito privilegiado del pensamiento crítico y la síntesis como unidad dialéctica me acompañó desde aquel primer momento y se fue colando en cada ámbito de trabajo que me tocó y elegí transitar. Porque ese encuentro con un sujeto y sus saberes trasciende al método de alfabetización, para pasar a ser una postura ante el/la otro y su reconocimiento como par. Como par, no como idéntico. Es una postura ético-política que reconoce, respeta y contextualiza. Y es el eje que me interpeló en lo personal, para estructurar el resto de esa multiplicidad de pensamiento a su alrededor.

La universidad, mi territorio, es un ámbito difícil para pensar en los otros, en esos saberes, en esos contextos. Se los piensa en general desde la teoría y desde adentro. La universidad tuvo por función dejar a los otros y sus saberes afuera, deslegitimarlos para erigir otros saberes y sujetos como legítimos.

Sin embargo, algo fue acomodándose para que Freire pudiera ir formando parte de algunas praxis universitarias y permitiera cuestionar el aislamiento. De a poco, a veces intencionalmente, por ejemplo, introduciendo a Freire como contenido de asignaturas, leyéndolo, reflexionando acerca de su trabajo. Allí aparecía con toda claridad el valor de los saberes populares y su problematización. Otras, en cambio, eran modos de trabajar con Freire hecho carne, interiorizado e interpretado, de los que, en los equipos de trabajo de los que fui participando, nos dábamos cuenta *ex post*: Cuando se hacía necesario reflexionar sobre lo hecho, fundamentar una metodología de investigación, un instrumento de recolección de información, propuestas de extensión o clases vinculadas al territorio nos volvíamos (nos volvemos, siempre) a encontrar con Freire, porque observábamos, con placer, que lo que habíamos hecho tenía su marca. Como es obvio, no se trata de una declamación freireana, sino de encontrar que nuestras prácticas tienen una marca. Íbamos tras el saber popular y su problematización. En estas prácticas me quiero centrar aquí, porque creo que en ellas descubro el enorme

valor de este pedagogo, filósofo, político, en la materialidad de las praxis universitarias.

En los equipos de investigación y de extensión de los que participo, los direccionamientos de las praxis fueron permeados por una manera de aproximación a los territorios, a los contextos, a los universos temáticos. Desde allí, convencidxs de que compartimos aún en diversas posiciones los contextos con lxs sujetxs que investigamos, buscamos formas conjuntas de construir saber y de definir los problemas. Así, por ejemplo, construimos los problemas a investigar en el territorio, con ellxs y con las organizaciones. Lo que se busca es construir preguntas conjuntamente, y construir preguntas es construir un problema. Nos nutre el pensamiento epistémico porque no queremos forzar lecturas de la realidad desde categorías teóricas. Nos nutre también la detección de los temas y problemas significativos y de interés para el territorio, para las organizaciones y lxs sujetxs populares, de manera que la producción de saber en la universidad tenga sentido y pueda potenciar realidades. Pretendemos hacer un ejercicio ético y coherente, y en esa búsqueda está la marca freireana.

En la preocupación por generar una actitud investigativa alejada de parámetros neoliberales, vamos por la construcción de un saber en términos permanentes y cotidianos, con lxs otrxs, conversando, revisando los problemas, escuchándonos.

En las prácticas de extensión que llevamos adelante, en las que participan estudiantes de grado, nos guía la misma orientación, la del encuentro y la construcción conjunta con otrxs.

En estas praxis se entrecruza la producción de saber con la formación de sujetxs; es decir que producción de saber y formación subjetiva se articulan, de hecho, en lo cotidiano (dando lugar a lo que se conoce en la universidad como integralidad de las prácticas o de las funciones universitarias).

Podríamos hablar, desde Freire, de una Pedagogía de la investigación, que, en tanto trabaja con lxs otrxs, enseña a producir saber conjuntamente, problematiza y forma sujetos en un proceso que es

de acción y reflexión. El ejercicio de la acción y reflexión, característico de la praxis freireana, de la escritura de sus libros, es uno de los modos más interesantes de producción de saber, al tiempo que se torna forma de aprender a investigar. La praxis enseña. La posibilidad de reflexionar acerca de lo que se hace da lugar a la pregunta.

El ejercicio de construir preguntas con otrxs es construir un problema de investigación colectivamente, en función de los saberes de esxs otrxs; y es también enseñar y aprender a construir colectivamente problemas de investigación. La Pedagogía de la liberación es una excelente “Metodología de la investigación” de la que habría que apropiarse. Lxs estudiantes universitarios que se forman construyendo problemas con lxs otrxs, en el territorio, construyen no solo problemas, construyen sensibilidades, en contacto con el territorio.

Respecto de lxs otrxs del territorio, la pedagogía de la pregunta, clave de la problematización ubica a lxs sujetxs, sus saberes y sus opiniones en un lugar alejado de la educación bancaria. Y, desde un lugar de mayor profundidad, vuelvo a encontrarme con los saberes populares y su problematización respetuosa y crítica: sensibilidad, corazón, cuerpo y ya no solo racionalidad son parte del aprendizaje en estos procesos de investigación, pero también de la formación crítica de lxs estudiantes.

En este punto, vale la pena colocar alrededor del papel de los saberes populares, el rescate de la asimetría en los vínculos pedagógicos/de investigación, la direccionalidad, frente a las versiones *basistas* y las que colocan un hiato en el vínculo educador-educando. Uno de los aspectos más revolucionarios de la Pedagogía de la liberación es el quiebre del vínculo de poder educador-educando, en pos de un vínculo que otorga poder al saber de los educandos, que destruye la posibilidad de depósito de un saber, frente al diálogo y la problematización. Pero el papel del educador o educadora es direccionar el proceso.

El encuentro con esxs otrxs, con el territorio, la apertura de redes, metodologías, disciplinas y legitimidades, sentirnos parte de nuestros contextos históricos compartidos, para producir saber

conjunto y colectivo desde los saberes populares que se y nos problematizan es solo un eje posible para mirar el enorme legado freireano; el que se construye y analiza a partir de mis marcas freireanas, que por suerte no son solo mías, son colectivas y construyen perspectivas que sacuden a la universidad y su papel legitimador-colonizador.

Paulo Freire: uma voz necessária

*Sérgio Haddad**

Nascido em 19 de setembro de 1921 em Recife, cidade do nordeste do Brasil, o educador Paulo Freire é um dos mais importantes intelectuais brasileiros, com enorme repercussão internacional.

Paulo preparava um programa nacional de alfabetização a ser implantado pelo governo progressista do presidente João Goulart, quando foi preso e exilado pelos protagonistas do golpe civil-militar de abril de 1964. O programa nasceria como decorrência da experiência com cerca de 400 jovens e adultos, realizada no ano anterior na cidade de Angicos, também no nordeste do país, sob a coordenação e inspiração do educador. A experiência acabou por ganhar notoriedade nacional e internacional não só porque o método utilizado realizaria em quarenta horas o processo de alfabetização, mas também porque contribuiria para formar cidadãos mais conscientes dos seus direitos e dispostos a participar para defendê-los. Os golpistas intuíram que o programa poderia desestabilizar os poderes constituídos. Seria necessário, portanto, banir e deslegitimar o método, como também seu autor.

* Educador, escritor y activista social.

Cristão, Paulo vivenciou a pobreza junto com sua família nos anos 1930 em decorrência da crise econômica e, principalmente, depois da morte do seu pai em 1934. Graças ao esforço da sua mãe, frequentou uma boa escola como bolsista, que lhe deu base para se formar advogado (profissão que abandonou) e dedicar-se à profissão de professor no final dos anos 1940. Trabalhou com operários, nos movimentos de cultura popular, nas pastorais e como professor universitário na Universidade de Recife, quando passou a assessorar programas de alfabetização como o de Angicos. Casou-se com Elza em 1944, também educadora, e com ela teve 5 filhos.

Exilado com sua família por 15 anos, passou pela Bolívia, Chile, EUA e Suíça, regressando em definitivo ao Brasil em 1980, reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes educadores no mundo por suas ideias e experiências realizadas. Entre outros trabalhos, no Chile, apoiou a campanha de alfabetização do governo Frei, além de trabalhar com camponeses. Ali escreveu seu livro mais famoso, *Pedagogia do oprimido*. Nos Estados Unidos América, como professor convidado pela Universidade de Harvard, acompanhou diversos movimentos sociais e visitou os serviços de extensão das universidades; quando estava em Genebra, apoiou os governos dos países recém-saídos do regime colonial português, a partir de 1975. Paulo percorreu diversos continentes convidado por universidades, igrejas, grupos de base, movimentos sociais e governos. Durante os últimos dez anos do seu exílio, em que trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Paulo realizou mais de 150 viagens internacionais para mais de 30 países.

No seu retorno ao Brasil, tornou-se professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas. Em fins de 1988 foi convidado pela prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores para ser seu Secretário Municipal da Educação nas primeiras eleições municipais depois da nova Constituição Brasileira pós ditadura. Faleceu no dia 2 de maio de 1997.

Paulo Freire foi agraciado em vida e *in memoriam* com 48 títulos de doutor *honoris causa* por universidades no Brasil e no exterior. Foi presidente honorário de pelo menos treze organizações internacionais. Muitas outras homenagens, títulos e prêmios foram concedidos ao longo da sua vida e depois da sua morte. Escolas espalhadas pelo Brasil e exterior receberam seu nome, assim como diretórios e centros acadêmicos, grêmios estudantis, teatros, auditórios, bibliotecas, centros de pesquisa, cátedras, ruas, avenidas, praças, monumentos. Inspirou estátuas e pinturas em sua homenagem, além de letras de músicas e enredos de escola de samba. Inúmeros prêmios e condecorações foram criados em sua homenagem. Em 1995, seria indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

Pedagogia do oprimido foi traduzido para mais de vinte idiomas. Há traduções para valenciano, coreano, japonês, hindi, ídiche, hebraico, sueco, holandês, indonésio, dinamarquês, ucraniano, finlandês, paquistanês e basco. *Pedagogia da autonomia*, sua última obra, teve mais de um milhão de exemplares vendidos. Vários centros de documentação e de promoção do seu pensamento podem ser encontrados pelo mundo.

Em junho de 2016, o professor Elliott Green, da London School of Economics, publicou um estudo mostrando que *Pedagogia do oprimido* era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo levantamento feito no Google Scholar, a frente de pensadores como Michel Foucault e Karl Marx. *Pedagogia do oprimido* é também o único título brasileiro a aparecer na lista dos 100 livros mais requisitados nas listas de leituras exigidas pelas universidades de língua inglesa. Em 13 de abril de 2012, Paulo seria declarado pelo parlamento brasileiro patrono da educação brasileira. Em dezembro de 2018, a reconhecida revista *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, em seu último número do ano, fez um balanço dos principais educadores da humanidade. Lá estava Paulo Freire, acompanhado, entre outros, por Rousseau, Condorcet, Vygotsky, Dewey, Montessori e Grundtvig.

Paulo é reconhecido como uma das principais vozes da *pedagogia crítica*, aquela que não separa a educação da política. Para o educador não havia neutralidade na educação: sendo um produto da sociedade, seria reflexo de projetos políticos em disputa. Acreditava na *práxis* como motor da transformação social. Não uma *práxis* vazia, um ativismo inócuo, mas sim aquela orientada pela teoria, pelo conhecimento, que se refazia na luta cotidiana. Acreditava no diálogo como método de apreensão e troca de conhecimentos e aumento da consciência cidadã. Para ele não havia saber mais ou saber menos, havia saberes diferentes. O diálogo efetivo, crítico, respeitoso, estava no centro do seu pensamento pedagógico, portanto, coerentemente com o que escrevia e pensava, procurou tratar seus interlocutores, favoráveis ou não às suas ideias, com igual respeito. Fazia isto como um processo de aprendizagem pessoal, modificando o seu pensamento de acordo com o que apreendia nos diálogos, debates, polêmicas em que se envolvia. Ao longo da sua vida, ao elaborar seu pensamento, bebeu de diversas teorias para fundamentar seus valores éticos, estéticos e políticos que tinham por base uma profunda crença na capacidade do ser humano em se educar e amar para participar da construção de um mundo melhor, mais justo e respeitador da natureza.

Freire nos convoca a criar sonhos, aqueles que tratam de superar as desigualdades e as discriminações de toda ordem, e anunciar um outro mundo possível. Para isso utiliza o termo *esperançar*, trocando o substantivo *esperança* pelo verbo. *Esperançar* significa não ficar parado aguardando que este futuro sonhado chegue, mas sim agir para conquistá-lo.

Nos momentos em que os caminhos parecem intransponíveis, sonhar com um futuro melhor abre as portas para o *esperançar*. As conquistas de cada passo nesta direção, que o educador chamou por *inédito-viável*, criariam novos sonhos e, como decorrência, novos *esperançares*.

E quais seriam estes passos? São as pequenas e as grandes lutas do nosso cotidiano, desde os coletivos de jovens por lutas identitárias, até as grandes manifestações de rua, passando pela solidariedade que vimos na pandemia e as ações antirracistas dos últimos anos, chegando na luta dos povos tradicionais que não só defendem suas terras e sua cultura, como apontam novos paradigmas para a organização da vida, respeitando direitos do ser humano e da natureza.

São muitos os sinais, as ações e as possibilidades de nos envolvermos na construção de um mundo melhor. “O futuro não é inexorável”, diz Freire, “juntos devemos esperar”.

Paulo Freire: sembrador de esperanzas y tejedor de inéditos viables

*Eloísa Bordoli**

Cada momento histórico actualiza, de modo particular, las desigualdades estructurales que entraña el sistema capitalista al tiempo que introduce nuevas desigualdades, nuevos desafíos y nuevas luchas. Paulo Freire debió enfrentar la persecución como consecuencia del golpe de Estado del 31 de marzo de 1964 en Brasil liderado por el general Humberto de Alencar Castelo Branco. La Campaña Nacional de Alfabetización promovida por Freire fue considerada subversiva porque concienciaba a amplios sectores populares. Fue destituido, encarcelado y luego un exiliado político durante dieciséis años.

Actualmente, los efectos sociales, económicos y humanos acaecidos por los ajustes neoliberales de las últimas décadas se han visto agudizados, en este bienio, por las consecuencias que la pandemia ha producido. La expansión del coronavirus SARS-CoV-2 ha profundizado las viejas desigualdades de orden estructural al tiempo que ha delineado otras.¹ Las poblaciones rurales o alejadas de los centros

*Profesora e investigadora del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay).

¹ El coronavirus SARS-CoV-2 ha sido denominado el “virus de la desigualdad”. El 27 de enero del presente año el director regional para Oxfam en América Latina y el Caribe, Asier Hernando, afirmó a *EFE noticias* que con las ganancias que las 69 personas más

urbanos, sin servicios de salud cercanos, así como con baja o nula conectividad se han visto más castigadas. Esto ha implicado, en palabras de Frantz Fanon, que *los condenados de la tierra* se incrementarían aún más en nuestra sufriente América Latina. O, en términos de Boaventura de Sousa Santos (2020), la pandemia ha mostrado el *sur olvidado e ignorado*, ha puesto en evidencia a los amplios grupos discriminados y excluidos.

Como sabemos, nuestra querida América Latina forma parte de ese sur olvidado y es el continente más desigual. Las huellas de la opresión han presentado diversas formas y contornos desde el proceso de la conquista hasta nuestros días. Las mujeres, los niños, los pueblos originarios, los afrodescendientes entre otros muchos son algunos de los sectores más castigados por los procesos de desigualdad, pobreza y exclusión que se han incrementado en este período.

En este contexto de crisis global o de catástrofe la *palabra* y la *praxis* freireana adquieren nuevos retos. La primera de estas es el vehículo de comunicación y diálogo de los sujetos, así como el instrumento clave del acto educativo y de los procesos de concienciación. La palabra freireana amalgamada en su pedagogía como práctica de la libertad se halla desafiada por las nuevas modalidades y los formatos tecnológicos de intercambio de información, de transmisión y de interpelación de los sujetos de la educación. A su vez, la praxis en tanto unidad dialéctica entre acción y reflexión, así como eje habilitante del proceso de conocimiento y toma de conciencia adquiere nuevos retos e interrogantes. ¿Cómo estar con el otro a distancia? ¿Cómo transformar las herramientas tecnológicas en aliadas del trabajo político-pedagógicas con los sujetos de la educación? ¿Cómo inhibir los efectos desbastadores de la desinformación o de las verdades a medias o falsedades netas que los nuevos canales y redes de (des)información despliegan de forma masiva?

ricas de la región latinoamericana han obtenido en la pandemia se podría financiar el 50% del presupuesto para salud de los países.

En este escenario en el que se enfrenta el *principio de vida* con el *principio de muerte* a causa del ilimitado aumento del capital (Dussel, 2020) la recuperación del pensamiento del pedagogo de Recife se torna un imperativo ético, político y pedagógico. Hoy las diversas prácticas político-educativas deben ser analizadas, reflexionadas de forma sistemática y crítica. La *praxis* contorneada por Freire no se circunscribe a un método basado en el diálogo ni a una forma particular de alfabetización o difusión de la cultura. Esta trasciende ampliamente lo procedimental para configurarse en un modo de pensar y transformar la existencia humana, un modo de luchar, consciente y colectivamente, contra las desigualdades estructurales, así como las nuevas formas de opresión, explotación y exclusión. Asimismo, este proceso de transformación de las desigualdades y de liberación de los oprimidos debe asentarse en la participación real y efectiva de aquellos que se hallan en situación de opresión y exclusión. En este marco la educación deviene en un acto, esencialmente, político (Freire, 1996a).

En este breve escrito queremos retomar, de modo particular, el valor transformador no solo de la crítica radical y comprometida sino el papel que juega una pedagogía de la esperanza que cobija la posibilidad de delinear otros futuros, otros *inéditos viables*. Como sostiene Paulo Freire:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. [...]. En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo "inédito viable", a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada (1996b, pp. 8-9).

El educador comprometido con su historia, y en especial con los oprimidos de su tiempo, tiene un rol central en el trabajo con los otros para identificar los obstáculos que obturan la construcción de futuros más *humanizantes*, de inéditos viables. Estos son sueños cargados

de utopía, no conocidas, pero factibles en el marco de una praxis liberadora que articula razón y pasión. O como el propio Freire señala en el prólogo de *Teoría y resistencia en educación* de Henry Giroux:

[...] estar en el mundo y con el mundo significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad [...]. Su pasión, y la mía propia, no es ni el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino la inmersión crítica en la historia (Freire, en Giroux, 1992, p. 13).

Como nos ha enseñado Paulo, en el sur olvidado, hay razones y pasiones que nos exigen una praxis crítica, así como una esperanza crítica que debemos tejer, colectivamente, para que otros futuros sean posibles, para que los inéditos viables sean sin oprimidos y sin exclusiones.

Bibliografía

De Sousa Santos, Bonaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO. [Prólogo de María Paula Meneses].

Dussel, Enrique (2020). La pandemia con Enrique Dussel. Ética y política [YouTube video]. <https://www.youtube.com/watch?v=I-Luu3lYWFag&feature=share&fbclid=IwAR3atCxfw-W6XhrW>

Freire, Paulo (1996a). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos?

Facundo Giuliano*

Si toda relación se compusiera solo de citas, ¿la declaración amorosa incluiría bibliografía?

Amoroso educar y disfonías de la igualdad

No sé quiénes se acercarán a escuchar esta voz generosamente invitada, pero algún agrado me causó este convite en medio de las circunstancias que hace ya algunos años llevaron a colocarme en una posición crítica del gran docente pernambucano. Adjetivar el arte de la (actitud) crítica resulta un poco injusto en lo que de cítrico puede alojar un fruto, en lo que de sentido puede hacer una jugada, en lo que de infancia luchadora puede habitar una vida. Por esto es que acepto acompañar la centena de voces que, seguro mejor que yo, sabrán conmemorar, recordar, elogiar y (re)citar a una de las grandes

* Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

figuras del pensamiento pedagógico latinoamericano. Pero, sin saber cómo entonar este humilde texto, algo me hace pensar en las disonancias, las dislocaciones, las disidencias y las disfonías que atraviesan las ideas afirmadas con la obra y vida de un pensador que conjugó, en su hacer discente, una relación amorosa con la educación. ¿Estaremos aquí en presencia de otra imposible traducción, pero acontecida, de la palabra “filosofía”? Siempre y cuando encontremos en la educación de casi todas las épocas un drama irónico sin solución y sin suficiencia, nuestra relación con ella puede tramarse en una andanza que camina por la cuerda floja del amor sucedido entre imposibilidades y liberaciones de temporalidades. En ese espacio de filoso-feo, la educación emerge como respiración crítica que permite escuchar atentamente las disfonías de la igualdad. Estamos en presencia de ellas cuando algo trastorna su fuerza performativa. Tal vez cuando, por ejemplo, escuchamos y leemos que hay jerarquías de la curiosidad y la de algunas gentes se apellida “ingenua” mientras que la de otros –que se ubican en lo alto– se dicen “epistemológica” y se proponen como el punto de llegada a la que toda curiosidad “ingenua” *debería* transmutar.¹

Disonancias pedagógicas

Con la dificultad temporal en la que esta escritura se intenta deslizar, se me ocurre que a lo mejor pueda trazarse como una prescindible carta de lectores y lectoras que tal vez guarde en ella el abordaje sinuoso de una figura con y contra la que da gusto pensar. En personajes históricos, como el que nos convoca en este volumen, se encarnan mitos y leyendas de mucha fertilidad para las tierras del pensamiento y, aun también, para los suelos del sentimiento. Es desde estas tierras y desde estos suelos que intento corresponder a la invitación de acompañar cien voces que por una forma de existencia docente se

¹ Este asunto ha sido trabajado con detalle en Giuliano (2018).

quisieran expresar... ¿Cuál sería esa forma docente condensada en un paisaje que alimenta cierta filosofía de la praxis? Arriesgamos una hipótesis: la del sembrador de antagonismos. Si bien lo hemos escuchado hablar en contra del conflicto y le hemos leído posiciones en las que intentó conciliar y sintetizar los diferentes lados de una brecha irreductible, o incluso le hemos visto postular exigencias como “saberes necesarios para la práctica educativa” que pretendieron ser los *mismos* para educaciones de derechas e izquierdas,² no olvidamos que también fue quien fertilizó el suelo cuando horadó los presupuestos que hacían de educadores y educadoras meros depositarios y meras depositarias de saber, únicas singularidades –pensantes, hablantes, prescribientes, actuantes– del proceso educativo, impulsando a estudiantes a quitarse del lugar –disciplinado, objetualizado, disminuido– que históricamente les ubicó como ignorantes, receptáculos, objetos, rebaño, meros espectadores y espectadoras o actores y actrices de un reparto desigualitario al cual *debían* adaptarse, acomodarse y someterse. La lucha contra la autoridad pedagógica construida sobre la base de una autoridad funcional al saber abrió el antagonismo con la liberación de las pedagogías que esbozan senderos por los cuales andan las libertades colectivas.

Dislocaciones y disidencias enseñantes

Este tercer pasaje, que ninguna síntesis promete, se encuentra con que el nombre que nos reúne y nos concita en esta ocasión

² Cabe la pregunta si será por este motivo que un multimedio de la oligarquía argentina decidió imprimir algunas de sus obras para venderlas junto a su diario de cabecera: *La Nación*. Por otro lado, además del texto anteriormente referenciado que contiene algunas citas puntuales sobre este asunto, son varios los momentos en la obra de nuestro autor homenajeado en que hace hincapié en la conciliación o síntesis superadora (del *estar siendo*) que finalmente juntaría a opresores y oprimidos en la comunión del *ser más* (a la que se llegaría luego de que los segundos liberen a los primeros). Aquí hay una singular concepción de la lucha que sería necesario analizar con relación a la evitación del conflicto que Freire sugería en los noventa.

memorable refuta con su vida toda pretensión de considerarlo un sujeto individual, aunque sean las ideas que firma y afirma en la praxis de su enunciación y su enseñanza las que tanto nos conviden a discurrir, a discutir, a dislocar. Al mismo tiempo que, en no pocas ocasiones, su sintagma se ha sentido familiar mucho antes de que nuestras miradas y nuestras escuchas se zambulleran en alguna de sus textualidades. En efecto y en afecto, aquí hay dos palabras que emergen de su encuentro textual y quisiéramos invitar a rumiar: dislocación y disidencia. La primera porque nos impide caer en una *pedagogía del deprimido* (que, razón evaluadora mediante, nos rebaja o hunde en el decaimiento, humilla o niega las cualidades singulares en el afán de la impostura del *ser alguien*) y nos permite salir del lugar impuesto, torcer un argumento y hacer perder el tino a la compostura biempensante; la segunda porque invita a contrariar este tiempo en que el capitalismo y las formas actuales del neoliberalismo invaden la educación con todo tipo de intromisiones mercantiles que van desde las infaltables nuevas tecnologías y racionalidades del rendimiento a las apologías de un mundo inimaginable sin ellas (cuyo desacuerdo fundamental el disentir incita a tramar). Si la *pedagogía del oprimido* llegó a nuestras manos con el cariño militante expresando que las causas, las motivaciones, la movilización afectiva, las convicciones humanas son constituidas por razones de injusticia, podemos preguntar si algo ha cambiado en esa manera de considerar la constitución ético-política del deseo que mueve las dislocaciones pedagógicas al interior de los espacios y los tiempos de cualquier educación liberadora. Aquí es donde la confianza en el pueblo como axioma de la pedagogía freireana siempre será un motivo de cita con una igualdad primera en la trama docente-estudiantil que hace del educar un compromiso y una cercanía con el mundo que cada día nos provoca a pensar: ¿en favor de qué y de quiénes y en contra de qué y de quiénes enseñamos? Poco generosos seríamos con la gran obra freireana y con nuestros pueblos latinoamericanos si el juego crítico se detuviera en el momento en que sus textos y su vida asisten a cualquier intento de canonización. No será con otro São Paulo que las

disidencias enciendan sus fuegos pedagógicos, pero a lo mejor con la potencia subversiva de los antagonismos que ha sembrado puedan emerger dislocaciones enseñantes como expresiones indómitas de la infancia que toda crítica vital aloja.

Entre Alta Gracia y Buenos Aires,
noviembre de 2021.

Bibliografía

Giuliano, Facundo (2018). Situar a Paulo Freire: Entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la Filosofía de la Educación. *Pensando-Revista de Filosofía*, 9(17), 191-225.

La(s) educación(es) rural(es) en Colombia como un sustento de las experiencias pedagógicas latinoamericanas

Una mirada al legado de Paulo Freire

*Sonia Liliana Vivas Piñeros**

Las luchas por la tierra son una constante histórica en América Latina; y, de ellas, se derivan las otras luchas, esas que demandan por salud y educación en condiciones dignas, cuestiones vitales pero esquivas en la larga cadena de desigualdades, marginaciones y exclusiones de las personas menos favorecidas. Las élites locales contribuyen a que la riqueza que caracteriza a esta región que habitamos se convierta en el factor principal factor de pobreza: esa es nuestra paradoja.

Para el caso particular de Colombia, además del panorama brevemente descrito, se suma la experiencia histórica de la violencia; múltiples fases que se superponen en un sinfín de acontecimientos donde las narrativas que configuran eso que llaman “la historia nacional” no consigue articular qué es lo que somos, para lo cual, las preguntas sobre lo que fuimos y lo que seremos resultan de vital

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social (CINDE - UPN). Docente. Integrante de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales (MNER). Integrante del Colectivo de Mujeres Malú. Correo electrónico: rincondeapolonia@gmail.com

importancia. Y es allí donde la educación desde los aportes de Paulo Freire tiene pistas importantes sobre las cuales se trabajará en el presente documento, teniendo como referente la deuda histórica que el Estado colombiano tiene con la cultura campesina y su nicho de origen, la ruralidad; que, a su vez, requiere de educaciones contextualizadas, comprendidas desde la multiplicidad territorial: Las educaciones rurales.

Sobre la necesidad de asumir la pluralidad de las educaciones rurales

Desde el título del presente documento, hay una intención argumentativa: No existe *la educación rural*, sino *las educaciones rurales*. En procesos intensivos de urbanización en territorios con marcadas herencias campesinas, resulta de vital importancia reconocer la existencia no solo de las *ruralidades plenas*, sino también de las *ruralidades de borde*, *semiruralidades* y *neoruralidades* (Cfr. Abós et al., 2021); todas ellas necesarias y estratégicas en el proyecto de la emancipación que, desde las pedagogías críticas con los aportes de Freire, hace referencia a una gran conquista política a ser alcanzada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas y sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social (Cfr. Freire, 2011).

Sobre las experiencias pedagógicas en las educaciones rurales

Como bien lo señala Freire, la apuesta de una pedagogía crítica desde y para las educaciones rurales de Colombia, se ubica en el terreno de la *educación liberadora*, que, en contraposición con la *educación bancaria*, es una educación problematizadora que se aleja del afán de

“transmitir” y más bien se acerca a la necesidad de “construir” (Cfr. Freire, 2005). En ese sentido, vale la pena mencionar que el Estado colombiano tiene una deuda histórica con este tipo de ofertas educativas, porque existen experiencias y ofertas educativas que, o bien nacen de las necesidades, intereses y expectativas de los territorios y de sus habitantes, o bien, son propuestas gubernamentales que no son sostenidas a largo plazo por la ausencia de políticas educativas en, desde y para las educaciones rurales. Así en este país, se han implementado experiencias tales como “La escuela unitaria; el modelo de Escuela Nueva; la postprimaria rural; el sistema de aprendizaje tutorial (SAT); telesecundaria y aceleración del aprendizaje; y educación media rural con enfoque de formación con aprendizajes productivos” (Cfr. Vivas, 2019).

Aunque cada una posee metodologías distintas, desde el siglo XIX, todo el siglo XX y en lo transcurrido del siglo XXI estas experiencias educativas son el fundamento de innovaciones pedagógicas claves para pensarse el desarrollo rural más allá de los estereotipos establecidos por los parámetros económicos, o políticas gubernamentales que no favorecen de manera efectiva las necesidades, intereses y expectativas de las poblaciones rurales. Y además tienen como común denominador, muchas de las apuestas de la *alfabetización* desde la perspectiva freiriana, toda vez que, “la alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (Freire, 2005, p. 101). Si hay algo que construimos con toda esperanza en los contextos de las Educaciones Rurales del país es una alfabetización desde esta perspectiva, con el propósito de transformar realidades que resultan adversas. Este punto para el caso de las educaciones rurales es fundamental, ya que se requiere cuestionar el imaginario que existe sobre ruralidad, vida campesina y oportunidades educativas y laborales para la niñez y la juventud de estos territorios y eso solo puede hacerse *alfabetizando* no solo las mentes o los cuerpos, sino también los sentires.

A manera de coda

En la actualidad, con un contexto atravesado no solo por la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, sino por la pandemia de la COVID-19, la globalización se confirma desde su principio de sociedad red. En la frenética carrera del libre mercado, cada vez son más los territorios y las comunidades que quedan rezagadas, por no insertarse en las dinámicas que se imponen y que atentan contra el principio de la vida buena que tiene su plena realización desde la comunidad, en contraposición al éxito individual.

Es allí donde hay tres lugares que, conjugados, son la base del conjuero que fortalece la resistencia y la emancipación. El primero, es el territorio configurado por la cultura campesina que, desde el principio de “la tierra para quien la trabaja” ha condenado históricamente los saqueos, desplazamientos y robos de tierras a población campesina en aras del enriquecimiento de gamonales y empresarios agropecuarios. El segundo, son las educaciones rurales como un conjunto de ofertas educativas que, desde lo pedagógico y lo didáctico, contextualizan los conocimientos y los ponen en diálogo con los saberes, esos que no cuentan con validación académica, pero que sostienen la vida con sus manos: con la siembra autosostenible, con la cría de animales sin el ánimo de arrasar los suelos a costa del desarrollo de una ganadería depredadora; que proyectan la vida profesional y laboral de cada habitante de esos territorios acercando la educación superior a sus aspiraciones. Y el tercero, el legado de Paulo Freire, que desafió la dictadura de su país y puso su experiencia profesional, de vida y su compromiso político del lado de la esperanza, la potencia que hace realidad cualquier transformación.

Bibliografía

Abós, Pilar et al. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Vivas, Sonia (2019, diciembre). La(s) educación(es) rural(es) en Colombia: Reseña de una deuda histórica. *Revista Educación y Cultura* (Bogotá), 129(129), 44-47.

A 100 años del nacimiento de Paulo Freire

La necesidad de repensar la relación educador-educando

*Ezequiel Darío Alfieri**

A 100 años del nacimiento de Paulo Freire el legado de su obra y sus aportes siguen más vigentes que nunca. Este legado, que es parte de su extensa y rica obra, puede ser visto desde diferentes planos, ya sean gnoseológicos, metodológicos, epistémicos, políticos o filosóficos y han influenciado tanto a docentes como a militantes populares que han impulsado experiencias de Educación Popular.

América Latina como región vive momentos cruciales, en este 2021 atravesado por una situación inédita a nivel mundial (producido por la pandemia del COVID), con la creciente virtualización de las relaciones humanas e interpersonales, sumado al peso creciente de la tecnologización (no solo de los procesos productivos, sino también de los circuitos de consumo, ya sean estos bienes, servicios o contenidos). En los últimos años se ha impulsado desde los grandes grupos económicos la “educación híbrida”, una combinación de clases presenciales con virtuales, reemplazando en gran parte a la tarea de los y las educadores y educadoras. Con cada vez más fuerza se intenta

* Educador popular, magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Miembro del GT de CLACSO *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas* e integrante de la CEIPH.

“quitar” al docente de su tarea pedagógica frente al aula, reemplazándolo por un ordenador, así como también se lo responsabiliza de los fracasos de los sistemas educativos en esta etapa de un capitalismo cada vez más totalitario y extractivista.

Justamente, en función de estos momentos digitalización, una de las cuestiones que debemos rescatar es uno de los aspectos centrales en la obra de Freire, a saber: la relación educador-educando. Porque desde allí Freire ubica uno de los núcleos centrales del hecho pedagógico, y es desde esta relación que va a ir construyendo su edificio conceptual y categorial para una pedagogía liberadora, concientizadora y transformadora de los y las sujetos implicados, y por ende de la realidad circundante.

Para Freire el hecho educativo parte de esta relación educador-educando, ese encuentro debe darse a partir de la escucha atenta y el diálogo problematizador que permita ir construyendo el conocimiento. Conocimiento que no es impuesto, sino que se va construyendo, conocimiento que es producto y síntesis de esta relación. Las preguntas que emergen aquí son: ¿Cómo escuchamos? ¿Qué escuchamos? ¿Cómo construimos el conocimiento con los diferentes recorridos y bagajes culturales que traen educadores y educandos?

Aprender a escuchar al sujeto implica re-conocernos en la diferencia; es partir de lugares disímiles, para transitar un camino común. Si el enseñar no es transferir conocimiento sino construir las “herramientas” para la interpretación del mundo (en tanto conocimiento epistémico), esta debe contemplar todos los mundos posibles interpretantes para pensar una síntesis de las visiones de mundo existentes. De esta manera en esa relación la tarea del docente es ahondar en todos los sentidos que el estudiante trae, y conectarlos con la territorialidad en el que está inmersa dicha tarea. En esa escucha resulta clave no caer en los supuestos que traemos los docentes sobre lo que tiene que ser el acto educativo; correr de los planes de estudios y de los tiempos de “la escuela”; poder incorporar las nuevas demandas, así como también los deseos y los “otros” lenguajes

como emergencia creativa, que permita ensanchar la realidad en la que estamos involucrados.

En la relación educador-educando se torna indispensable que la escucha se entienda como la posibilidad de construir sentidos. La construcción de sentido cobra significancia si desenmascara el acto de la escucha y el diálogo. Es decir, que la propia práctica tiene que estar tensionada y puesta en función de la praxis pedagógica. ¿Por qué quiero partir del diálogo? ¿Qué me propongo con ello? Es decir, el diálogo no puede estar sujeto a un designio del educador/a, sino que es parte de la relación consciente entre ambos. El establecimiento de este vínculo está orientado a la construcción de un pensamiento que permita interpretar-actuar en el presente. La construcción de sentidos tiene que ser conjunta, en diálogo de saberes, en función de un marco de determinaciones dado. En ese diálogo/escucha, se hace necesario, ubicarnos como sujetos históricos, con posibilidades de transformación de eso establecido. La posibilidad del presente (potencial), debe contener como principio el saberse incompletos, inacabados, partiendo de un ser que busca trascender lo dado.

Poner el énfasis en el carácter dialógico, en la búsqueda de preguntas más que de certezas, significó en ese momento y significa aún todavía el corrimiento del lugar central asignado al educador como única voz autorizada del saber, y con ello, la apertura a las significaciones y sentidos que puede asumir el espacio pedagógico como entrecruzamiento de saberes de diversas procedencias y sumidos a diferentes procesos de legitimación y valoración social, pero no por eso inferiores o susceptibles de ser descalificados. Hablamos de espacio pedagógico y no de aula porque, y este es otro de los aportes que el pensamiento de Freire tiene para decirnos, en donde sea que haya una relación dialógica mediada por el proceso de conocimiento habrá un espacio de construcción de saberes.

Volver a esta relación implica entonces, poder pensar la realidad en la que estamos atravesando como sujetos, con la realidad circundante, pero no como meros espectadores y/o de manera pasiva, sino generando las preguntas de sentido que puedan ir construyendo

un campo problemático para comprender y pensar los tiempos que corren.

La educación popular tiene su poder en el encuentro con el otro y la otra; su potencia creadora se encuentra allí, en la construcción de saberes colectivos que puedan servir para una lectura crítica de la realidad, encuentro que es palabra y es cuerpo; encuentro que es diálogo y escucha. No tener el contacto presencial, no tener el encuentro con el otro y la otra que se impulsa desde los centros hegemónicos es quitarnos nuestra potencia creadora.

Hoy nos hemos invisibilizado, nos tuvimos que readaptar a un mundo que no esperábamos, a un mundo que nos ubica en un no lugar o en el lugar de la nube virtual.

Debemos resignificar este encuentro; encontrar la forma de no caer en la trampa de la virtualidad, sin denostarla; incorporarla para potenciar el diálogo; estar atentos/as ante los intentos privatizadores y las propuestas que buscan reemplazar al maestro/a y al educador/a por un ordenador.

Partir del acto educativo como hecho político y por tanto como un acto de amor, desde una educación que tenga sentido para los y las sujetos involucrados, que tenga sentido para la comunidad, pero que a su vez tenga proyección global; anclada en nuestra historia, pero incorporando los desafíos del mundo actual.

Volver a mirar esta relación, ya adentrados en la tercera década del siglo XXI, en clave freireana se hace fundamental para los tiempos actuales, implica hacer el máximo esfuerzo para desnaturalizar las relaciones de opresión y hacer de este mundo un lugar más humano. Afortunadamente Freire aún nos tiene mucho para decir sobre este aspecto.

Paulo Freire, un caminante de la obviedad

Malena Alfonso*

Hay una faceta freireana poco analizada en la que reparé escasamente, por no decir de manera nula, por muchos años. En mi experiencia como docente universitaria leyendo, estudiando y discutiendo con mis alumnxs argentinxs algunas de sus obras más emblemáticas, nunca me detuve en esa faceta. Claro que uno lee en función de los intereses y propósitos que lo convocan a esas lecturas; por lo que no es de extrañar que cinco años después de no haber abierto un solo libro de Freire, en el otro extremo del continente, a los fines de la escritura de mi tesis de maestría sobre pedagogxs exiliadx argentinxs en México y leyendo *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2007) desde una perspectiva bastante diferente, me haya preguntado con Murakami: ¿qué demonios veían mis ojos? La faceta sobre la que quiero hablar es la del exilio, esa condición de caminante con la que Freire vivió durante casi dieciséis años. Pero no quiero detenerme en ella para localizar ahí el origen y evolución de sus ideas pedagógicas y metodológicas, cosa sobre la que existen varios trabajos. El propósito de estas líneas es trazar unas breves notas que sirvan a los fines de visibilizar una pedagogía del exilio, recuperando aprendizajes e

* Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP); magíster en Pedagogía (UNAM) y candidata a doctora en Pedagogía (UNAM). Estudia la incidencia pedagógica de lxs académicxs argentinxs exiliadx en México.

instancias formativas de una experiencia que fue, al mismo tiempo, desgracia y posibilidad de aprender.

Es en *Pedagogía de la esperanza*, donde Freire reflexiona sobre ese peregrinar en el exilio, primero en Bolivia y después en Chile, Estados Unidos y Europa. Me reencontré con este libro, decía, en México; llegué a él porque entrevisté a pedagogxs exiliadxs que me hablaron de las lecturas que trajeron al exilio. Y encontré en sus páginas a un Freire describiendo esa experiencia como una segunda expulsión del útero materno, un nuevo nacimiento.

La condición de exiliado le vino dada a raíz del golpe militar de 1964 en Brasil, que lo encontró en la fase inicial de una campaña de alfabetización organizada por el Ministerio de Educación y que se proponía replicar –a nivel nacional– la experiencia de alfabetización desarrollada en el nordeste del país, unos años antes. Desde el Movimiento de Educación de Adultos, Freire había impulsado los círculos de cultura como dispositivo educacional a partir de los cuales se proponía a los participantes el análisis de la realidad nacional en el marco del Movimiento de Cultura Popular de Recife. Esta experiencia no solo estaba vinculada a los procesos de alfabetización, sino que se proponía incidir también en la participación electoral de los adultos.

Después de haber pasado unos meses en la cárcel, donde lo sometieron a interrogatorios absurdos que le daban la impresión de que los militares brasileños creían estar salvando al mundo entero, y tras un mes y medio en la embajada de Bolivia en Brasil esperando el salvoconducto que le permitiera salir del país, llegó a La Paz en octubre de 1964. La sensación de absoluta libertad que experimentó cuando el comandante del avión boliviano anunció que habían abandonado tierras brasileñas, no deja de guardar paralelismos con los relatos de esxs pedagogxs exiliadxs que me transportaron a un tiempo narrativo en el que la experiencia dolorosa del destierro se combinó con sentimientos de paz que tuvieron que esperar muchos años para ser dichos y escuchados.

Si bien Bolivia no fue el destino final de su camino, fue en ese país andino donde Freire comprendió que nadie llega solo a ningún lado,

mucho menos al exilio, y que la única manera de sobrevivir en y a este era viviendo como quien, sin olvidar sus raíces, se anima a no depender de ellas, evitando así que la *saudade* se transforme en nostalgia. Para ello, apunta, hay que inventar nuevas formas de vivir y convivir en un presente extraño cuya *ocupación* dialoga con la *pre-ocupación* que el contexto de origen genera y que, la mayoría de las veces, suele ser tomado como referencia y mejor que el prestado.

Estas reflexiones, que leí en un contexto de absoluta extranjería para mí, me enseñaron que nadie deja su mundo con el cuerpo vacío y seco; se carga con la memoria de muchas tramas, recuerdos, historias y cultura. Y quienes parten, son la síntesis de sentimientos contradictorios: la esperanza de libertad y la culpa de estar dejando atrás los olores del hogar.

Convivir con la nostalgia y educarla se vincula con la superación de entusiasmos ingenuamente excesivos, el más común vinculado al deseo de retornos inmediatos que experimentan la mayoría de lxs exiliadxs y que lxs lleva a rechazar cualquier gesto que implique una fijación en la realidad prestada... como si las casas semivacías hablasen de lealtades inquebrantables con la tierra que lxs vio partir.

No es posible que el deseo de regresar, dice Freire, opaque la visión crítica que posibilita arrojarse a la nueva realidad sin prejuicios, para comprender históricamente la propia situación. Educar la nostalgia y convivir con ella, supone entonces vivir la cotidianeidad en el contexto prestado, desarrollando no solo afecto por él sino también tomándolo como objeto de reflexión crítica, mucho más de lo que haríamos en y con el propio.

Claro que es difícil vivir en el exilio: para muchxs, un tiempo de espera. La espera del regreso; de lo que podría ser y no será; de las cartas extraviadas o las noticias de hechos que no ocurrieron. Pero más difícil es hacerlo, nos recuerda Freire, sin esforzarse por asumir críticamente ese espacio-tiempo como la posibilidad de la que se dispone.

Aterrizar en Arica, Chile, en noviembre de 1964, con tristeza y sueños rotos, pero no deshechos; disponibilidad para la vida, y

esperanza, sobre todo, fue para Freire la posibilidad de universalizarse. Entender que cuanto más recifense, pernambucano y brasileño se sentía, más latinoamericano se sabía.

Hay un Freire que mi extranjería me hizo re-conocer: el caminante de la obriedad, como se autodefinió en 1982; el que pensó y repensó los vínculos con el contexto de origen, observando mejor las esquinas del mundo y hablando, en todo su caminar, de cosas obvias que, por ser justamente obvias, requerían ser develadas.

Bibliografía

Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Johnson-Mardones, Daniel (2018). Algunas reflexiones sobre la obra de Paulo Freire y la reforma agraria en Brasil. *Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global*. Belo Horizonte. <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/algunas-reflexiones-sobre-la-obra-de-paulo-freire-y-la-reforma-agraria-chilena>

Marques de Melo, José (1982, enero-marzo). El exilio de Paulo Freire [entrevista exclusiva de José Marques de Melo]. *Chasqui. Revista Latinoamericana de comunicación* (CIESPAL), (2), segunda época. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/945/2521>

Qual Paulo? Que educação?

Fragmentos de memórias a respeito
da pessoa de Paulo Freire e da educação popular

*Carlos Rodrigues Brandão**

No ano em que celebramos os “100 anos de Paulo Freire”, recordo –entre todas as minhas vivências junto a ele e as minhas leituras de seus escritos–, algumas lembranças e alguns esquecimentos ao redor do que entre os anos 60 e 70 veio a ser o que aqui na América Latina recomeçamos a chamar de *educação popular*.

Humanizar através da educação

Paulo Freire não pensa desde uma pedagogia, no sentido mais tradicional e acadêmico da palavra. Ele chega a uma pedagogia através de uma filosofia humanista centrada no primado da pessoa.

E politicamente chega a ela através de uma crítica sociológica de vocação emancipatória. Pouco antes de *Pedagogia do oprimido*, em um dos seus primeiros livros, o sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda perguntava se não teria chegado o tempo de pensarmos “una

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor, antropólogo y escritor.

sociología de la liberación”. Logo adiante, Paulo Freire perguntará (e responderá) o mesmo a respeito de uma “pedagogia do oprimido”.

Assim, a sua pedagogia é um instrumento pessoal e coletivizado de humanização, através de um conhecimento tornado consciência, e não apenas uma didática dirigida ao aprendizado acumulativo. Neste sentido, e no interior de um círculo muito amplo, Paulo Freire pode ser situado (e ele mesmo se situava) entre os afiliados a uma “educação humanista”.

Mas, qual humanismo?

Ser qual humanista?

A “assinatura” com que Paulo Freire se assume é a de um pensador e um educador *humanista*. As palavras “homem”, “humano” e suas derivadas (“humanidade”, “humanismo”, “humanista”) estão presentes em vários momentos de seus escritos.

Diante de variantes europeias e clássicas de “humanismo”, em algumas de suas cartas ou entrevistas Paulo Freire procura atribuir qualificadores a qual humanismo ele se refere, ao associar sua proposta de educação a uma vocação ideológico-filosófica. Assim, antes mesmo de qualificar a educação-pedagogia que propõe, em diferentes momentos, como o transcrito abaixo, ele qualifica em termos de compromisso concreto o seu “testemunho humanista”:

Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário [...] que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser (Freire, 2020, p.12).

Embora ele não usasse empregar com frequência a expressão “pedagogia crítica” para qualificar sua escolha como educador, por certo é a esta ampla e nem sempre precisa variante que ele se afilia. Mais do

que apenas afiliar-se, é a ela –com palavras e propostas de uma radical concretude antes inexistente ou muito rara– que ele estabelece, a partir de um compromisso radical, não apenas com um vago “ser humano”, mas com homens e mulheres “esfarrapados”, “oprimidos”, “subalternos”. E, no entanto, são as e os criadores originais de consciência, e sujeitos da história, com quem ele compromete uma pedagogia que tem “neles” os seus sujeitos centrais. E através deles e suas ações sociais de teor político, as ações coletivas e revolucionárias de transformação emancipadora: de consciências, de culturas, de sociedades, de sentidos de história.

A categoria fundadora do imaginário de Paulo Freire é o *homem*. Sua derivação é a reinvenção e a emancipação redentora do *humano*. Pois em sua linha de pensamento, e como herança de Alfredo Memni e Franz Fanon, a tarefa do homem dominado e subalterno é libertar-se emancipando –na mesma medida em que liberta o opressor de sua obrigação à opressão e liberta o dominador do exercício do domínio. Seu qualificador identitário é o *humanismo*. E esta palavra, e mais as suas derivadas como humanista (que ele opõe a *humanitarista*), povoam *Pedagogia do oprimido* e os livros posteriores.

Da cultura popular para uma educação pensada como cultura

Pessoal e intensamente envolvido nos “movimentos de cultura popular” dos anos sessenta, e com a *cultura popular*, Paulo Freire e seus companheiros da “equipe pioneira” começaram a ensaiar um “giro na educação” que será a marca de suas teorias, propostas e práticas. Eles aprenderam a pensar a educação como cultura. E, leitores de Antônio Gramsci e de outros pensadores e ativistas sociais, aprenderam a pensar a cultura como política.

Entre tempos, vocações e estilos diversos, os seus livros serão escritos de uma política cultural emancipadora a ser realizada como pedagogia e através da educação.

Em boa medida, lembremos que o que fecunda aquilo que veio a ser mais adiante –já nos anos 70– a educação popular, originou-se da cultura popular e, em linha direta, dos *movimentos de cultura popular* e dos *centros populares de cultura* do Brasil entre 1960 e 1964.

Em janeiro de 1962, Paulo Freire e sua “equipe nordestina” respondem no Recife pelo Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular. Alguns grupos a eles pertencentes começavam a trabalhar com *alfabetização popular*.

E foi uma interativa relação entre pessoas “desde a educação” (pedagoga/os) e “pessoas para a educação” (cientistas sociais, artistas, pessoas da “área da saúde”, trabalhadores sociais, escritores, etc.); aquilo que na aurora dos anos sessenta gerou e colocou em diferenciadas práticas o que mais tarde veio a ser congregado baixo o qualificador *educação popular*.

Educação popular: uma deriva, um desvio da pedagogia?

Surgida em boa medida de círculos de pessoas, mais *na* universidade do que *da* universidade, é em seus cenários liminares (diretórios acadêmicos, centros de cultura, agremiações políticas como a Juventude Universitária Católica, a Ação Popular, o Partido Comunista Brasileiro, etc.) que as propostas e experiências urbanas e rurais do que veio a ser a educação popular foram geradas e difundidas.

Até os dias de hoje a educação popular de vocação freireana é pouco ou mal acolhida e pouco reconhecida nos cenários mais oficiais da academia. Isto porque desde a sua origem ela não é nem “oficial” (não deriva de alguma dimensão de poder de Estado) nem oficialmente “universitária”. Ela não se origina no âmago constitutivo da estrutura das academias e não se reconhece como sendo “da academia”. Ela não é uma pedagogia no sentido clássico e usual nos livros de “história da educação”. Ela é um movimento social através, também, da educação. O seu lugar ideal de origem e ação são os movimentos sociais de vocação popular.

Enfim, a *educação popular* é uma deriva pedagógica; não uma proposta regular, o que antes aconteceu também veio a ser mais tarde considerado –e não raro após perseguições e silenciamento– como uma “proposta pedagógica inovadora”. A educação popular é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento, e, menos ainda, um acontecido.

Dialógico? Dialético? Dialógico-dialético? Ou dialético-dialógico?

A proposta de uma *educação dialógica* em Paulo Freire é levada a um extremo. Praticada entre sujeitos diferentes em meio a seus saberes, sentidos e significados, mas de modo algum desiguais, é a partir da própria diferença negadora da desigualdade “em” e “entre” quem ensina aprendendo e quem aprende ensinando que o diálogo é possível.

Em um ponto freireanamente extremo, é próprio de uma pedagogia dialógica a criação “do novo”. Um co-saber criado em termos de um sempre “inédito viável”. E criador de um entre-nós em que nenhuma possibilidade de a-posição ou de im-posição de meus saberes sobre os outros e os seus saberes é pedagogicamente aceitável.

Assim, tanto na radicalidade da educação popular originalmente freireana quanto nas alternativas igualmente radicais da investigação-ação-participante, uma pura e simples transferência de meu-saber para o seu não-saber é inviável –isto é, o oposto do viável-inédito.

Alguns fundamentos do passado, vigentes e ativos hoje

Existem pontos de fundamento da educação popular de vocação freireana? Penso que elas poderiam ser resumidas assim:

- Somos, como seres humanos, inevitavelmente inacabáveis e imperfeitos. Mas somos também permanente e crescentemente

aperfeiçoáveis e “acabáveis”. Somos seres destinados a “aprender a saber”; e a saber não apenas para acumular conhecimentos (a visão da “educação bancária” que Paulo Freire criticará fortemente), mas para progressivamente vivermos um crescendo de conhecimento transformado em consciência. E consciência transformada em projetos de vida e em ações sociais de vocação libertadora, emancipadora, decolonizadora. Humanizadora, enfim.

- Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber. Assim sendo, qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor único em si mesmo, por realizar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
- Assim, também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora, e os seus componentes “vivos e pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. Tal como pessoas em sua individualidade, culturas são diferentes, mas nunca desiguais. E é a sua diferenciada existência o que permite o diálogo.
- Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. Na qualidade de seres humanos, as pessoas educam-se umas às outras, e mutuamente se ensinam e aprendem através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades de vida e de destino.
- Alfabetizar-se, educar-se (e nunca “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significam algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais.

Significam aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significam aprender –a partir de um *processo dialógico* em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo, do que os conteúdos com que se trabalha–, a:

- Tomar *consciência de si mesmo*: quem de fato e de verdade sou eu, e qual o valor de ser quem sou?
- Tomar *consciência do outro*: quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? E o que isto significa?
- Tomar *consciência do mundo*: o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo?

Aprender a ser a história de si mesmo

Desde os primeiros escritos e as primeiras aulas, uma das palavras mais presente em Paulo Freire é “história”. A idéia de sermos nós, os humanos, não apenas quem chegamos a ser por sermos seres da sociedade, mas também por sermos seres na e da história –em um primeiro plano, em sua dimensão absolutamente pessoal.

Somos em nossa natureza e ao longo de nossas vidas seres incompletos e imperfeitos. É este “menos” o que nos leva a estarmos sempre em busca de nos completarmos, de nos aperfeiçoarmos. O destino do humano é o transitar entre o como é e o como pode ser. Ou, ainda, como pode “fazer-se-ser-para-mais-além-do-que-é”. Em Paulo Freire somos bem mais uma biografia em trânsito do que uma identidade estabelecida.

Daí a educação, pensada como uma inevitável e perene vocação humana. Mais do que apenas “permanente”, como na proposta da

UNESCO desde os anos sessenta, a educação, em seu sentido freireano mais intenso, deve nos acompanhar ao longo de toda a vida. Não uma “educação por toda a vida”, mas uma educação “para transformar toda a vida”.

Uma educação voltada a um aprendizado compreendido não como *aquisição de*, ou como estocagem de informações e de conhecimentos, mas como uma criação de si mesmo através da aprendizagem; como uma construção entre nós através do diálogo. A destinação da pessoa educada não é apenas o *saber para*. É o alcance da *sabedoria-em*. O aprender a saber desafia o ser humano a um outro trânsito. A uma perene e crescente passagem de conhecimento à consciência. Um desaguar contínuo do reflexo (saber algo) algo reflexivo (saber-me sabendo).

Assim, vale o trânsito do conhecimento ao pensamento, e do pensamento à reflexão. A uma capacidade ao mesmo tempo radicalmente individual e extensivamente coletiva, solidária de não apenas repetir pensamento aprendidos, mas criar o seu próprio pensar. De transformar o pensamento em imaginação. Em capacidade de pensar o não pensado até aqui.

Criar a sua história, escrever a história realizada

Vem dos gregos clássicos e dos princípios de sua *paidéia* a ideia de que nós somos a uma só vez “idiotas” e “políticos”. Na nossa dimensão “idiota” (de que deriva indivíduo, individual, individuação, etc.) aprendemos para nos realizarmos pessoal e interiormente. Pois o “idiota” em nós é a dimensão de nós mesmos que se volta para dentro de nós, em direção à intimidade única de nossa absoluta pessoalidade.

No entanto, somos também “políticos”. Somos orgânica, cultural e socialmente “seres da polis”, sujeitos do coletivo. E a dimensão em que o nosso real e perene aprendizado é posto à prova é a de nossa coletividade; é a qualidade de nossa presença e de nossa participação

na vida social da coletividade de que somos originalmente parte, e somos vocacionalmente partilhar.

Assim, um segundo plano de realização da pessoa que aprende estende-se de organicamente individual (a dimensão “idiota”) a coletiva; de naturalmente coletiva a culturalmente social; de culturalmente social a politicamente crítica e transformadora.

E é nesta dimensão que em Paulo Freire o ser humano é convocado a reconhecer-se não apenas como “criador de cultura” e emancipador da sociedade estabelecida e imposta, mas como um ser-da-história. E a palavra “história” em Paulo Freire possui um sentido duplamente ativo. É nela e através dela, como uma história assumida e exercida como “prática da liberdade”, que a pessoa educada e conscientizada através de uma “pedagogia do oprimido” se reconhece como criadora da história de sua própria emancipação. E também como uma co-autora da escrita de sua própria história. “Escrever a sua história”, uma das frases mais constantes e cortantes em Paulo Freire.

Assim, ao lado da tarefa emancipadora ligada ao “transformar o seu mundo”, sempre está ligada a tarefa associada (e não apenas complementar), de ao povo estar destinado o saber aprender a “escrever a sua história”.

Bibliografia

Fávero, Osmar (1983). *Cultura e educação popular. Memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: GRAAL.

Fávero, Osmar e Motta, Elisa (2012). As fichas de cultura do método de alfabetização Paulo Freire. Um ovo de Colombo. *Revista Linhas Críticas*, 18, n. 37.

Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido. O manuscrito*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e UNINOVE.

Freire, Paulo (2020). *Pedagogia da correspondência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Paulo Freire, una fuente de principios de la educación para todos

*Hugo Edilberto Florido Mosquera**

Cuando recibí la propuesta de escribir un texto breve sobre la riqueza del legado de Paulo Freire para conmemorar los 100 años de su nacimiento, me incliné por visibilizar el impacto de sus ideas en una experiencia pedagógica en el territorio colombiano, específicamente en una escuela que se define como nicho de educación para la diversidad y centrada en el enfoque del derecho a la educación y con ello impactar el derecho una vida digna y en armonía social.

Es Paulo Freire una fuente de principios de la educación para todos pues anticipándose o también extendiéndose históricamente en el desarrollo humano en Latinoamérica, inspiró las bases de los fundamentos filosóficos, sociológicos y de política pública de la educación en contextos y territorios diversos. Específicamente en la educación formal (institucionalizada, con currículos prescritos y controlada por políticas públicas estatales), es posible observar hoy limitaciones fuertes en la conquista de la garantía del derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes descontando sus condiciones sociales, culturales, personales, emocionales y afectivas.

* Doctor en Educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Institución pública que desarrolla un proyecto de educación para todos con enfoque de derecho en Bogotá, Colombia.

No obstante, estas limitaciones, son muchas las experiencias pedagógicas que se apoyan y adoptan las ideas vigentes, y diría que, con mayor fuerza, de Paulo Freire, para garantizar la titularidad de la niñez y la juventud al derecho a educarse en condiciones de calidad y con equidad.

He de concentrarme en definir las que, a mi entender, son ideas fuerza que inspiran y sustentan la educación para la diversidad con enfoque de educación para todos, devenidas de los postulados de Paulo Freire:

- Sin guardar un orden de aparición estricto, creo que el postulado de la expansión de la libertad para todos los niños, niñas y jóvenes en la educación es el principio más poderoso que Paulo Freire puedo ofrecer en sus postulados, pues con ello se advierte que la educación y con ello los ambientes de aprendizaje para TODOS, deben guardar una legítima orientación política que promueva en los estudiantes las capacidades suficientes para alcanzar la máxima expresión de su desarrollo personal, social y cultural. Con este postulado materializado, es posible alcanzar lo que el objetivo de desarrollo 4 de la UNESCO, propone para el desarrollo sostenible, pues no es de otra manera, como se consigue la participación activa del ciudadano en su propio desarrollo y el de las comunidades que habita.
- Debo precisar que, si bien Freire se refiere ampliamente al “enseñar”, se homologa aquí al acto de “educar” y con esta precisión hecha, considero que educar para todos, exige aceptar, valorar, pero también celebrar la diversidad de formas de estar, comprender el mundo y el SER, en un mundo también ampliamente diverso, respetando entonces, las lecturas que hacen los educandos del mundo y desde allí constituir una educación y una escuela en democracia.

- Desde los anteriores apartados se comprende la educación como acto político e ideológico, que propugna por el derecho a una vida digna y en libertad de todos los ciudadanos, y en este sentido, es posible avanzar en considerar que la educación es una forma de intervención en el mundo y la vida de los niños y los jóvenes, construyendo la visión de seres históricos, “condicionados” pero no “determinados”.
- Una educación para todos exige, además, que la transformación de la desigualdad en ambientes solidarios en los que la reflexión, acción y participación de los niños, sea el andamiaje del cambio.
- Se postula fuertemente la interculturalidad desde las ideas freireanas, como forma y alcance de la humanización del mundo, a partir del dialogo, no solo de saberes, sino de intereses, de motivaciones, de expectativas y de sueños, en un mundo en el que la cultura es la columna vertebral del desarrollo.
- La educación para todos se sustenta en un acto de conocimiento en el que se valore y revele la autonomía y el pensamiento crítico de aquellos que asisten a los medios y mediaciones en la enseñanza, con ello quiero destacar que la educación es la vía de construcción el conocer el mundo y con ello construir conocimiento de la humanidad en sí misma.
- La visión de educación para todos hacia el cambio y la transformación de la desigualdad, a la que se enfrentan las comunidades “vulneradas”, representa la necesidad de la dialogicidad de todos los participantes en el acto de educar, guardando especial atención al diálogo entre pares, en el que los saberes y sentires son un bien supremo en la construcción de comunidades de aprendizaje.

Podrían aparecer más fundamentos de sus postulados instalados en una argumentación pedagógica y didáctica para alcanzar

la educación para todos, no obstante, creo profundamente que se concentran en reconocer que la humanidad se construye por los humanos, el desarrollo humano sin nosotros como humanos y la libertad como acto político en el que la educación es la mediación más importante.

A modo de cierre, recupero la idea de Freire que enuncia “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”, es allí donde se revela la “educación como práctica de la libertad”.

Notas sobre o legado do centenário de Paulo Freire

*Danilo R. Streck**

O ano do centenário de Paulo Freire será lembrado por muito tempo pela intensa mobilização em torno de sua pessoa e obra. Se em algum momento se cogitou abarcar todas as atividades, mesmo que em nível regional, em uma agenda única, esta iniciativa cedo se encontraria com seus limites. Em boa medida a pandemia contribuiu para essa multiplicação de eventos na medida que o trabalho em plataformas digitais propiciou o encontro de pesquisadores e educadores de lugares geograficamente distantes sem o investimento de tempo e recursos financeiros das reuniões presenciais. Aprendemos a conviver com as tecnologias digitais e com o distanciamento físico imposto pela pandemia, mas ao mesmo tempo ansiamos pela volta do abraço e das rodas de conversa longe da tela de computador. Perguntamo-nos, com razão, quando, como e para onde voltaremos.

Neste ensaio pretendo contribuir para o registro do que significou o centenário. O objetivo é perguntar o que foi possível apreender e aprender ao longo deste ano, no diálogo com muitos educadores e em contextos diferentes. Isso significa também, implicitamente, ver o que foi necessário desaprender e eventualmente reaprender. Espero que o

* Universidade de Caxias do Sul-Brasil.

exercício sirva de estímulo para que quem acompanha a reflexão possa engajar-se em exercício semelhante e aos poucos irmos ampliando o diálogo sobre o legado do centenário do nascimento de Paulo Freire.

***A Pedagogia do oprimido* como clássico da educação mundial**

Pedagogia do oprimido é incontestavelmente o livro que marca a obra de Paulo Freire em qualquer parte do mundo. Sua tradução para dezenas de idiomas e o fato de constar entre os livros mais citados da área são indicadores de que estamos diante de uma obra que se diferencia tanto do conjunto dos escritos de Freire quanto de livros de outros autores contemporâneos. Italo Calvino (1994) em *Por que ler os clássicos* idêntica 14 propostas de definição do que poderia caracterizar um clássico. Restrinjo-me, nessa reflexão, a apenas um desses critérios: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (15).

Ao ler *Pedagogia do oprimido* nos sentimos desafiados, como dito em suas primeiras páginas, a “encontrar o nosso posto no cosmos”. Somos levados a repensar o que seja a humanização em nossos dias, o que significa o diálogo em tempos de sectarismos ideológicos e religiosos, o que significa a educação problematizadora em plataformas digitais, entre tantas outras coisas. Mas a incompletude do livro é sentida também pelo próprio autor. Freire em seus escritos posteriores faz um alongamento da *Pedagogia do oprimido*. O livro que melhor traduz isso é *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, onde temos uma contextualização da elaboração da obra e também de como ela vai se recriando em diferentes partes do mundo. Algo semelhante pode ser dito de *Pedagogia da autonomia*, onde Paulo Freire fala diretamente aos educadores e educadoras sobre os “saberes necessários à prática educativa”. Em diálogo com Carlos Alberto Torres, Freire teria confidenciado que se fosse hoje, acrescentaria um quinto capítulo à *Pedagogia do oprimido*, tratando sobre a urgência da educação ambiental.

A consolidação de uma pedagogia latino-americana

O centenário de Paulo Freire é também o marco de consolidação de uma pedagogia latino-americana. O vigor e a riqueza das manifestações em torno da obra de Paulo Freire revelam que ele não é um fato isolado na América Latina. Para ele converge uma vasta gama de educadores e educadoras que propuseram e praticaram uma educação que fosse capaz não só de compreender e denunciar as marcas da herança colonial que se perpetua nas injustiças sociais, mas de ter um caráter propositivo de mudanças epistêmicas e pedagógicas. Desde Simón Rodríguez a José Carlos Mariátegui, de Sor Juana Inés de la Cruz a Gabriela Mistral, há uma multidão de vozes que ecoam na obra de Paulo Freire, mesmo que não estejam referidas ou citadas explicitamente.

A consolidação da pedagogia latino-americana também se reflete na conquista de um lugar ao lado de outras áreas de conhecimento. Reconhece-se a necessidade da educação para a efetivação de projetos de mudança social, junto com saberes de outras áreas acadêmicas como a sociologia, a filosofia e a antropologia, mas também de saberes não acadêmicos, em uma perspectiva mais transdisciplinar do que interdisciplinar. A obra de Paulo Freire, a partir de sua extensa e diversificada lista de referências (Pitano, Streck e Moretti, 2019), exemplifica essa busca de conectividade entre saberes e vozes muitas vezes dissonantes que se encontram para *pronunciar* um outro mundo possível, no qual seria menos difícil amar.

A reinvenção como categoria central nas (re)leituras

O centenário do nascimento de Paulo Freire evidenciou a capacidade de sua obra para inspirar práticas em contextos muito diferentes. A coincidência do centenário com a pandemia de certa forma tornou a reinvenção um imperativo. Escolas, universidades, movimentos sociais e outras organizações tiveram que buscar alternativas para

dar conta de sua tarefa educativa. A metáfora do trânsito que encontramos no livro *Educação como prática da liberdade*, indicando uma mudança qualitativa nas relações sociais e pedagógicas, pode bem servir para compreender o momento de profundas mudanças que estamos vivendo.

Nas escolas, por exemplo, revelou-se a fragilidade das políticas públicas, aprofundando a clivagem existente entre as condições para proporcionar um ensino de qualidade. Ao mesmo tempo, propiciou um olhar sobre as diversas funções que a escola cumpre na comunidade, em muitos casos, como o lugar de assistência à criança e ao adolescente. Os pais viram-se envolvidos com a aprendizagem dos filhos, nem que fosse para buscar material nas escolas ou para providenciar dispositivos para acompanhar as aulas online. Direções e professores entraram na casa de seus alunos via plataformas digitais e vivenciaram, mesmo que à distância, um pouco de seu cotidiano. As crianças e os jovens ficaram privados de brincadeiras e jogos com amigos e amigas e tiveram que aprender outras formas de presença e companhia. O mesmo vale, para outras instituições que não só tiveram que mudar suas agendas, mas mais profundamente a sua forma de atuar. Entre desaprender e reaprender, teremos aprendido o fundamental: a abertura para o *ser mais* como gente que gosta de si, do mundo e da vida?

Bibliografia

Calvino, Italo (1994). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Freire, Paulo (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Pitano, Sandro; Streck, Danilo e Moretti, Cheron (2019). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris.

Interrumpir las dicotomías

La intervención conceptual de Paulo Freire

*Myriam Southwell**

El escenario en el que Paulo Freire desplegó su significativo pensamiento pedagógico tuvo algunos elementos que generaron las condiciones de posibilidad para él, pero también otros muy contrastantes frente a los cuales, el educador brasileño desarrolló definitivos contrapuntos.

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión de los sistemas de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y ensanchó enormemente la oferta. Las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante “modernización”. El desarrollismo implicó una dimensión economicista en desmedro de aquellas facetas más ligadas a la integración social, hacia fines de los sesenta y principios de los setenta. Esto estuvo particularmente relacionado con la creciente violencia institucional del período que se vivió en la región sudamericana durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, el sistema educativo entró en diálogo –no sin

* Doctora por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex. Investigadora (CONICET). Profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (UNLP).

resistencias– con el paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo, y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción. Esta práctica ha interpelado históricamente a la pedagogía, tal vez, más que a ningún otro campo disciplinar.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre quienes habían compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones que más se vincularon con el desarrollismo: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía, y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en la búsqueda por desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras –donde podemos ubicar la desarrollada por Paulo Freire– la función reparadora que la educación podía realizar y, por último, la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo, por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo social desigual. Así, las expresiones pedagógicas de los setenta estuvieron preocupadas por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Había quienes la vinculaba a una vertiente humanista y reformista, para otros en una más ligada a las tradiciones nacionalistas. A nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible

estaba basada en la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores.

El *funcionalismo*, como concepción sociológica en la base de las corrientes desarrollistas tecnocráticas, se estructuró fundamentalmente alrededor de las ideas de progreso, el crecimiento sin límites, la posibilidad de creación de una ingeniería social (Horowitz, 1992). Vinculado a esa concepción, el *desarrollismo* construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular. En ese marco, el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo. El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringidos, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación.

Existió una pluralidad de matices que mencionaremos someramente. Para ello, hemos sintetizado tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico en los años sesenta y setenta: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional, y por último expresiones más radicalizadas, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y de la teoría crítico-reproductivista. De alguna manera se podría entender, que las diferentes posiciones pedagógicas del período tenían como interlocutor principal al desarrollismo, por lo tanto, este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades.

El debate expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. En ella, la fundamentación psicopedagógica desplazó la

antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter “científico”. Ello generó el conocido proceso de difusión de “enlataados educativos” y dispositivos de aprendizaje “bajo condiciones controladas”. De este modo, se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo, vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de las “máquinas de enseñar”. Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.¹

El espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación. Desde la visión funcionalista siempre se intentó captar a los diversos discursos pedagógicos populares y convertirlos a formas y contenidos universales, prescriptos y predecibles. Tal vez era parte del recorrido necesario para permear otros discursos de mucha más persistencia.

En este marco, quiero destacar el carácter enormemente disruptivo que tuvo la interrupción de Freire porque desarticuló una concepción que había permeado a la pedagogía desde su origen. Esta se concibió sobre la base de una matriz dicotómica que consagró lugares fijos, rígidos e inamovibles de saber y de no-saber. En ella la o estudiante eran ubicada/os desde el inicio mismo en un lugar fijo de no-saber y aún su desarrollo y aprendizajes eran entendidos en ese lugar de minoridad respecto de la o el enseñante. Esa matriz permeó las distintas concepciones escolares y sobrevivió las abundantes

¹ A diferencia del espiritualismo de las décadas de los treinta y los cuarenta, en esta etapa hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos. No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aun cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del espíritu del pueblo. Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

experiencias de reforma. Sin embargo, Freire conmovió profundamente esa tradición cuando planteó una concepción de transmisión y enseñanza donde quien aprende enseña y quien enseña aprende, otorgando movilidad a esa relación, quitando la fijeza a aquellos lugares esenciales y estableciendo posiciones móviles en función de lo que se pone a disposición para el conocimiento y reconocimiento colectivo.

En ese contexto de énfasis prescriptivos, de propuestas humanizadoras de formación integral, de planificación técnica, de preocupaciones por el desarrollo de la educación popular, de énfasis economicistas, Freire se animó a mucho más respecto de unas y otras. Se animó a interrumpir esa dicotomía que llevaba modelando lo escolar desde hacía siglos, a interrumpir esa subalternización, a reconocer efectiva y plenamente el lugar central de quien aprende-enseña. A partir de allí, ya nada sería igual.

Bibliografía

Horowitz, Irving L. (1992). Modernización, antimodernización y estructura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual. En Jorge Jorrot y Ruth Sautu, *Después de Germani*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en Argentina, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Conciencia crítica

Desafío de época en el enseñar

*Estela Quintar**

El ser enseñante. De Freire al presente histórico

En estos tiempos complejos y desafiantes para los procesos formativos en América Latina quisiera tomar –de la enorme obra de Paulo Freire– una categoría que considero central tanto en su hacer como en sus reflexiones, sobre todo en el Freire que va del período del 46 al 69. Me refiero a la categoría de *conciencia crítica*.¹

¿Y por qué hago referencia al Freire de los años 46-69?

Porque recupero al Freire *maestro*, donde su propia conciencia del trabajo de enseñar se volvió fecunda en esta imprescindible práctica política. La conciencia crítica tomo cuerpo en cada vínculo entre sujeto-subjetividad-mundo de la vida y la *conciencia del estar siendo*

* Doctora en Antropología Social por el CIESAS DF México y actual directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) con sede en México. www.ipecal.edu.mx

¹ Para profundizar en lo sustantivo de esta categoría en Freire, ver la entrevista a Maestra Lola Cendales (GT *Educación Popular y Pedagogías*, 26 de marzo de 2021).

cotidiano para, desde ese darse cuenta, abrir la esperanza por un mundo más justo como acto y posibilidad.

En esta perspectiva se vuelve imprescindible el convocar a maestros inspiradores por su congruencia con un proyecto liberador como Freire. Desde Simón Rodríguez (Puiggrós, 2005), pasando por Mariátegui (2003) y José Martí (García Fallas, 2004) a la colombiana Lola Cendales, (Torres Carrillo y Ortega Valencia, 2011) por ejemplo. Pero también de muchos maestros anónimos que asumieron el enseñar como proceso formativo, sostenidos en la activación de la *conciencia crítica* como dispositivo didáctico para leer el mundo y condición para hacer *conciencia histórica* subjetiva y comunitaria.

Y este es –a mi entender– el gran conflicto y desafío de este amanecido siglo XXI, transido por un despiadado capitalismo totalitario, que gira a partir de los años setenta del siglo XX alrededor de una lógica de razonamiento ya no solo *cientifizada* sino de una lógica transmutada en pragmática, competitiva y de interés *monetarizado*, descarnadamente individualista sostenido, muchas veces, en discursos críticos. Esto, en gran medida, queda expuesto en las prácticas, relaciones y representaciones que se impusieron como *epistemes institucionales* a partir de las políticas públicas para la educación en todos sus niveles, configurando así un determinado tipo de *maestro neoliberal* devenido de lo que podríamos llamar el *sujeto neoliberal* (Laval, 30 de marzo de 2015).

¿Qué implica entonces hoy esta categoría existencial, y no solo teórica, para quienes estamos en el campo de la enseñanza –en cualquiera de sus niveles educativos– en instituciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas tanto a la formación de sujetos como a la producción de conocimiento?

Conciencia crítica, condición para pensar críticamente

La conciencia crítica nos enfrenta a dos cuestiones nodales tanto en el sistema educativo escolarizado como no escolarizado; cuestiones

sumamente apreciadas por el orden dominante: *el pensar* y la *producción de conocimiento*.

¿Qué tipo de pensamiento nos “penetra” hoy en los procesos formativos escolares y no escolares?; y, ¿cómo, desde ese pensar, estamos produciendo conocimiento?

Como sabemos, desde la colonia pasando por la organización de los Estados naciones se fueron cimentando unas cosmovisiones y *cosmovivencias* socioculturales –modernas y capitalistas– que se actualizan en el movimiento de la historia de nuestros países asociado a las exigencias del orden dominante.

Durante la colonia, el *pensar ideológico religioso* sentó las bases para que, con los Estados naciones, se anclara el *pensar teórico* (Zemelman, 2004, p. 21) de origen fundamentalmente europeo y estadounidense. Hoy, desde los años setenta, el *pensar indexado* (Quintar, 2019, p. 257) invadió con indicadores, controles de calidad, sistemas de evaluación y competitividad viabilizado por la precarización económica, la amenaza de la pérdida de bienestar cada vez más frágil en el marco de la extrema liberalización del mercado; y, más recientemente, el *pensar digital/algorítmico* (Sadin, 2020) basado en la eficiencia, el control y la eficacia, así como en las nuevas formas semánticas que profundizan la confianza por las tecnologías digitales.

Estos modos de organizar el pensamiento van instalando, sistemáticamente, un modo de mirar, accionar y leer la realidad con verdades dadas, categóricas y monoculturales debidamente ordenadas en bibliotecas, en su momento y, hoy, a través de *verdades performativas* (Sadin, op. cit.) que circulan por redes sociales, medios de comunicación masiva y el *big data* digital. El pensar sociocultural –como estructura simbólica– agudiza cada vez más su deshistorización. Todo esto lleva a consolidar –como tendencia generalizada– a un sujeto social instrumentalizado, subalternizado y descorporalizado que mira a la realidad desde la externalidad y en lógica pragmática y utilitaria.

¿Qué significa, entonces, la categoría de conciencia crítica hoy?

Significan un provocativo y arduo llamado de atención y trabajo sociohistórico y cultural redoblado para quienes hacemos una opción ético-política por un proyecto por la vida y una vida más humana, justa y autónoma. Un llamado a re-cordar, es decir volviendo a *cordar*, nuestra propia sensibilidad para aprehender el mundo de la vida desde nuestro origen como animales mamíferos hominizados (Quintar, 2021), en *lógica sensible*, comunitaria que habilite al *pensar histórico*, como pensar orgánico, *seminal* (Aguzin, 2019), como bien nos lo decía Rodolfo Kusch; pensar seminal como pensar promesa y germinante –desde donde adquiere sentido y significado una categoría como *conciencia crítica*, que exige estar *colocado* en el presente desde su especificidad histórica para comprenderla y transformarla.

Así, el desplazamiento de una postura epistémica analítica a una *crítica hermenéutica* como colocación epistémica política y ángulo de mirada es condición para el despliegue activo de la conciencia crítica en la enseñanza, sino la crítica seguirá siendo enunciativa y/o declarativa desvaneciendo así su fuerza de pensamiento, acción y producción de conocimiento radical y de re-evolución. Recolocación epistémica que deberá darse, necesariamente, desde donde se originó el pensarnos fuera de nosotros mismos y nuestra historia: desde los procesos formativos. Si no, será muy difícil modificar prácticas, relaciones y representaciones del imaginario socio cultural colonial que nos constituye.

Este, siento y pienso, es nuestro mayor desafío de época.

Bibliografía

Aguzin, Pablo (2019, septiembre). *Rodolfo Kusch y el pensamiento seminal*. San Antonio de Padua: Ediciones UNO.

<https://victormazzihuaycucho.blogspot.com/2019/09/rodolfo-kush-y-el-pensamiento-seminal.html>

García Fallas, Jacqueline (2004). El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica. *Revista. Educación*, (28), 11-26. [ISSN: 0379-7082].

GT *Educación Popular y Pedagogías* de Manizales y Medellín, Colombia (26 de marzo de 2021). Entrevista a la Maestra Lola Cendales. <https://www.facebook.com/gteducacionpopularpedagogiascriticas/videos/252061896632933>

Laval, Christian (30 de marzo de 2015). *Antropología del sujeto neoliberal*. <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>

Mariátegui, José Carlos (2003). *Temas de educación*. Lima: Biblioteca Amauta. [16ª edición].

Puigrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue/Convenio Andrés Bello.

Quintar Estela (2019). Lógica de mercado, lógica de consumo y precariedad subjetiva y comunitaria, pp. 255-259. En Alain Basail Rodríguez (coord.), *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización*. Buenos Aires/Chiapas: CESMECA-UNICACH/CLACSO.

Quintar, Estela (2021). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico. Desafíos para el pensamiento crítico. En Ezequiel Alfieri y otros (coord.), *Educación popular en el SXXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de esperanza*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo.

Sadin, Éric (2020). Silicon Valley: Una “visión del mundo”. En Éric Sadin, *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Madrid: Caja Negra.

Torres Carrillo, Alfonso y Ortega Valencia, Piedad (2011, julio-diciembre). Lola Cendales Gonzáles. Entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61). [ISSN 0120-3916 2011].

Zemelman, Hugo (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga (coord.), *América Latina: los desafíos del pensar crítico*. México: Siglo XXI.

Freire y los retos para la educación del siglo XXI

Gloria Calvo*

En este homenaje en el centenario de Paulo Freire quiero reflexionar sobre la vigencia de sus ideas a partir de la crítica que hace de la educación bancaria en su obra la *Pedagogía del oprimido* ([1970] 1987).

Los fines de la educación varían según las épocas, los contextos y los discursos que ponen en juego Ideas sobre lo que significa enseñar y aprender. En el momento actual, se reconoce la importancia de los intereses de los estudiantes, de sus experiencias y conocimientos informales, de que aquello que se enseña tenga sentido y sirva para la vida. Siempre que oigo estas disquisiciones recuerdo las críticas de Freire a la educación bancaria. Ya desde los primeros filósofos modernos se había dicho que quien aprende no es una *tabula rasa*. Cada experiencia deja huellas que requieren ser recuperadas en los aprendizajes formales. Este énfasis en el educando, tan presente hoy en los discursos de las políticas educativas nos lleva a recordar con Freire que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para llegar al conocimiento, ojalá en ambientes donde se propicie el respeto por el otro.

Crear espacios democráticos para aprender exige del docente una postura tolerante ante el error y un reconocimiento de la diferencia, además de un convencimiento, freireano, de que si bien la educación

*Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Investigadora y asesora en Educación. Correo electrónico: investigacioneseducativas@yahoo.com

no va a cambiar el mundo, con la educación es posible formar personas que van a cambiar el mundo.

Se me podría cuestionar la validez de este planteamiento. Cuando Freire puso de presente su crítica a la escuela a través de la educación bancaria era otro su propósito y clara su apuesta política. Sin embargo, mi interés al rememorarlo es rescatar el pensamiento de pedagogos latinoamericanos que, en otros contextos, han formulado visiones y fines de la educación que siguen presentes en el momento actual.

En su crítica a la educación bancaria, Freire reconoce el papel de la educación para la formación del pensamiento crítico en ambientes democráticos. Al proponer que se enseñe a pensar a partir de la pedagogía de la pregunta aboga por la construcción de conocimiento, en una comunicación de ida y vuelta, en donde hay relaciones de reciprocidad entre el educador y el educando.

En estos ambientes pedagógicos en los que se enseña a partir de temas que generan reflexión –palabras en la propuesta de Freire para la alfabetización de los campesinos– es posible formar para la participación y la democracia. El aula es por excelencia el espacio para el debate, pero también para el respeto por las ideas del otro. La propuesta dialógica de Freire no niega los saberes de la época. Por el contrario: los analiza y los confronta para apropiarlos con sentido crítico.

Estas breves reflexiones tienen un interés formativo. Enfatizar en la pertinencia del conocimiento pedagógico de autores que, como Freire, requieren ser leídos y estudiados en los programas de formación de docentes para mantener vigente el pensamiento latinoamericano crítico sobre los fines de la educación y el sentido de enseñar y aprender en los contextos actuales.

Bibliografía

Freire, Paulo (1987 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Pregunta, diálogo, concienciación, pensamiento colectivo y lucha política

*Paulo Alberto Molina Bolívar**

Esta nota presenta reflexiones sobre el encuentro con el pensamiento de Paulo Freire desde mi experiencia como maestro en la escuela pública secundaria, militante del mundo del trabajo e investigador en torno a la pedagogía, las infancias, las políticas educativas y los derechos de la niñez. Se abordan puntos centrales de ese encuentro como la formación en la praxis, la importancia del pensamiento crítico en la era digital, el reconocimiento de las relaciones subalternas en la escuela, la construcción colectiva, y la vigencia del socialismo en clave latinoamericana como opción frente a la inmoral deshumanización propia del capitalismo.

Conocí la obra de Paulo Freire en el marco del movimiento estudiantil y la militancia política en sectores alternativos, así como en el encuentro con el maestro Orlando Fals Borda y su propuesta de educación popular y socialismo raizal. Por supuesto, resalto estos espacios porque es en ellos, en tanto no hacen parte del currículo oficial, que se ha mantenido vigente el pensamiento crítico latinoamericano y en donde quisiera ubicar un primer aporte del pensamiento de

* Docente del Colegio Eduardo Santos, integrante del Nodo Pedagogías Alternativas (REDDI). Candidato a doctor en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Correo electrónico: pamolinab@unal.edu.co

Freire en las reflexiones sobre la educación popular: el sentido que proveen las militancias en los espacios de formación y la necesidad de repolitización de lo social.

En efecto, la reflexión sobre cuáles son los espacios de formación, qué sentido tiene la educación, para quién se educa y qué intereses, en términos de relaciones de poder, se colocan en juego en el acto pedagógico, son preguntas centrales que derivan de ese acercamiento. Así, resalta la vigencia de la educación como formación política, como manifestación ética, como afirmación de la historicidad del conocimiento y la aplicación en la praxis de opciones diversas para los pobres y oprimidos. Un ejercicio que se propicia a través de metodologías que, como la investigación acción participativa, privilegian el diálogo, la pregunta, la construcción del problema, el entendimiento de los contextos, la concienciación y la transformación de la realidad. Todo ello en búsquedas de la humanización de la sociedad, la dignidad, la liberación y la construcción de la justicia social.

También, es un escenario que cuestiona profundamente los sentidos de la institución escolar y los sistemas educativos latinoamericanos. Particularmente, porque en el espacio escolar cabe la opción de realizar en común la crítica a la reproductibilidad del sistema capitalista, la cual deriva de la respuesta de para qué intereses fue construida y es sostenida la escuela como la conocemos. Una pregunta que pasa por debatir en común quienes son los que gobiernan, a quienes gobiernan, cómo gobiernan, cómo somos gobernados, cómo gobernar y ser gobernados y sobre todo cuestionar a través de qué mecanismos se construye y legitima la autoridad desde las tempranas edades. Una pregunta que en sus respuestas encontrará cómo en las prácticas pedagógicas se constituyen lógicas individualistas, eficientistas, de rendimiento y competencia que requieren ser enfrentadas.

En efecto, develar las lógicas inmorales de la impronta del capitalismo en su etapa neoliberal, en tanto deshumanizantes, con las que se construyen las políticas educativas es una tarea que sigue vigente. La cual se complementa colocando frente a esas lógicas valores promulgados por el pensamiento latinoamericano al que se suscribió

Freire y que haya en el horizonte ecosocialista unas otras formas de construir sociedad y escuela. Insisto, es necesaria la crítica a los órdenes discursivos de corte neoliberal que sostienen las políticas públicas en sentidos gerenciales que privilegian lo administrativo y el continuum del estado de cosas para la sobreexplotación de la mayoría de los seres humanos y del mundo natural.

Asimismo, volver la vista al pensamiento crítico como uno de los elementos fundantes de la educación popular y de los procesos de aprendizaje es definitivo como posibilidad de transformación de la escuela. Ello implica comprender la escuela en clave latinoamericana, la cual se instituye como construcción social, histórica y contingente, asociada al reconocimiento de los saberes propios de los pueblos latinoamericanos, reconozca lo precario del ensamblaje de la escuela como se desarrolló históricamente, los cruces espaciotemporales que la atraviesan, en particular el anclaje de su desarrollo a un tipo de escuela que, surgida en el marco de la modernidad, se encuentra en crisis por la explosión de múltiples acontecimientos que la interpelan, especialmente los relacionadas con la producción de saberes que permiten hoy profanar el conocimiento y la producción de archivos digitales que contienen los paquetes de saberes que se ofrecen en muchas de nuestras escuelas como currículo oficial.

En este contexto, el movimiento requerido se acompaña de reconocer a la escuela como espacio privilegiado suspender el continuum de cosas y aportar al debate de la democracia y la pedagogía. Allí ocupa un lugar privilegiado el reconocimiento de la labor docente en su dimensión política y de la construcción de colectivos de maestras, bajo la perspectiva que la escuela tiene que ver con la potencialidad. De nuevo el sentido del pensamiento crítico resulta fundamental en las posibilidades de parar para preguntar, para problematizar, para dialogar entre sus sujetos y con los contextos y construir alternativas en medio una sociedad cada vez más desigual, a la que se suma una cultura de la conectividad que cambia de manera cada vez más radical la construcción social de las instituciones y poder comprender las diversas y complejas realidades contemporáneas.

Así el ejercicio crítico se impone cada vez más como necesario para la vida pública en escenarios en los que la digitalización como forma de producción, la gubernamentalidad algorítmica, la emergencia de la antropología, y la inteligencia artificial deciden por nosotros y producen los órdenes sociales (Sadin, 2017). Ello implica pensar y revalorar nuestra tarea de educadoras, volver a recrear el sentido de intelectuales orgánicos, reconocer que en el proceso educativo se requiere posibilitar el acceso al conocimiento de los saberes considerados como válidos, pero reconocer otros saberes, esos que nos han sido ocultados por los procesos civilizatorios con propósitos de domesticación, y sobre todo poder aportar a un posicionamiento crítico que propugne por la construcción de una democracia social, cultural, económica y política.

Se trata de una apuesta política y ética para revalorizar el lugar de lo escolar para la transmisión de la cultura y la repolitización de lo social. Dándole sentido a las aulas como espacios físicos y sociales de encuentros analógicos a la vez que digitales. Un lugar en el que ocurren múltiples formas de interacción, en el cual valorar los cruces entre lenguajes, cuerpos y experiencias individuales y generacionales. Espacios propicios para deliberar y analizar los saberes que están instalados en su alrededor. Que esos encuentros sean productivos es una responsabilidad esencial de la maestra y el maestro y allí radica su potencia desestabilizadora.

Finalmente, pensar en los sujetos de la escuela y las relaciones que allí se construyen, en tanto la escuela pública es un espacio de reflexión y participación popular. En este sentido, valorar el estatuto de la infancia como categoría social y los derechos de niños y niñas en la escuela y sus prácticas. Para posibilitar la escuela pública como espacio de educación popular se requiere propiciar relaciones más horizontales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Un espacio de constituyente primario en el que se vivan los valores democráticos y no el autoritarismo, por ello es clave aprender a reclamar los derechos y resaltar la dignidad, la solidaridad de los pueblos y la liberación latinoamericana de modelos de desarrollo que han sostenido

en la humillación, la exclusión y la pobreza a los más amplios sectores de la sociedad. Educar es un acto político de liberación, en el que el diálogo, la diversidad y el reconocimiento del otro, la otra, de nuestra especie humana y de nuestra pacha mama son cada vez más necesarios.

Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia

Resignificaciones a 100 años de su nacimiento*

María Rosa Goldar**

Introducción

El pensamiento de Paulo Freire y su legado están constituidos por una vasta obra que reviste múltiples aristas y aspectos de su larga trayectoria educativa. Ese legado y otras vertientes de producción de conocimientos y de prácticas educativas en América Latina y el Caribe, es lo que hoy busca consolidarse como basamento de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

El presente texto parte de reconocer en Freire no sólo a uno de sus principales emergentes inspiradores en América Latina de ese

* Algunas de las ideas que se presentan en este texto fueron vertidas por la autora en el conversatorio virtual *Diálogos de Saberes. Homenaje a Freire a 100 años de su nacimiento*, sobre “Las educaciones populares en la conformación del pensamiento pedagógico y educativo latinoamericano”. Organizado por la Movilización Social por la Educación de Colombia, el 24 de octubre de 2020. En interlocución con Danilo Streck (Brasil), Alfonso Torres Carillo (Colombia) y Noel Aguirre Ledezma (Bolivia). De allí que el texto conserve –por momentos– lenguaje coloquial.

** Docente e investigadora (UNCuyo). Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Integrante del CEAAL. Correo electrónico: mrosagoldar@gmail.com

pensamiento pedagógico sino a quien ha nutrido e inspirado prácticas y procesos educativos.

Su pensamiento y su legado son los que han permitido abonar la idea de que los espacios pedagógicos y educativos son mucho más amplios y diversos que lo puramente instituido como *sistema escolar*. Nos ha permitido visualizar los procesos socio-comunitarios y de movimientos y organizaciones sociales como espacios educativos en los cuales se producen aprendizajes que permiten a distintos sectores subalternos de la sociedad colocar sus saberes, construir conocimientos y participar en la consolidación de proyectos propios en función de sus condiciones e intereses.

A su vez buscamos dar entidad a lo que el propio Freire proponía: no ser “repetido” sino reinventado, recreando su pensamiento. Él mismo lo hizo con su *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con La pedagogía del oprimido* (1993). Freire nos invitó a recrear y resignificar su pensamiento en los distintos momentos históricos.

En este texto tomaremos tres aspectos del pensamiento freiriano que constituyen las simientes y el germen de porqué podemos pensar en la originalidad de un pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de su obra. En la vastedad de su producción hay aspectos que aquí retomaremos a partir de dos textos que son entrevistas a Paulo Freire y que nos parecen relevantes, sugerentes y muy ricas como fuentes para leerlos en clave propositiva y pensar algunos de los debates de estos tiempos. Ellos son:

1. El tema de cómo concibe la colonialidad.
2. El papel de la contradicción en la dimensión política de la educación.
3. Su concepción acerca de la pregunta en el proceso pedagógico.

Consideramos que en estos aspectos puede verse en cómo Freire despliega, en gran medida, sus argumentaciones y contribuciones para al acto educativo como eminentemente pedagógico y político a la vez.

La concepción de colonialidad en Freire

Freire, en su libro *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Freire y Faundez, 2013), señala que es preciso

[...] entender el poder fantástico de la ideología colonizadora interiorizada por el colonizado, que interioriza también una figura del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una “sombra” interiorizada por el colonizado [...]. Y ese proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizador. No es automática. La presencia del colonizador como “sombra” en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido tiene que llenar el “espacio” que antes ocupaba la “sombra” del colonizador con su propia libertad, es decir, con su decisión, con su participación en la reinención de su sociedad (pp. 158-159).

Esta definición de Freire de lo que es la colonialidad de las mentes vinculándola en forma directa con la idea de libertad, nos acerca a su concepción de educación liberadora que será el pilar fundamental en la constitución de la educación popular en particular y para las pedagogías críticas latinoamericanas en general. Además, constituye una invitación a construir pensamiento crítico desde el “Sur”, pensándolo como un lugar geográfico y, fundamentalmente, como un lugar epistemológico desde el cual ver los problemas propios de los grupos subalternizados y oprimidos. Y, desde allí, posicionar sus intereses y demandas para construir otra sociedad, otras relaciones, otro mundo posible.

Además, nos permite una actualización en torno a la colonialidad para visualizarla presente en las mentes, que atraviesa los cuerpos y construye subjetividades. Así, hoy podemos ver cómo la constitución de subjetividades rebeldes es uno de los principales desafíos para

la(s) educación(es) popular(es) que están dando respuesta en múltiples sentidos y espacios. Por eso hablamos de *educaciones populares*, ese plural contiene el reconocimiento de la multiplicidad y es una postura ética que otorga validez de las diferentes formas de asumir la descolonización.

Esta concepción freireana de la colonialidad es una invitación a “*pedagogizar*” distintos ámbitos y prácticas. Una *pedagogización* que pueda reconocer el cuerpo, los cuerpos, como otra forma de conocer, reconocer y reconocernos. El reconocimiento de la corporeidad como forma de expresión de subjetividad y de aprendizajes, implica una visibilización de los cuerpos diversos, de los que no responden a la heteronormatividad y de los cuerpos deseantes para ser reconocidos como sujetos legítimos.

El lugar de la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora, según Freire

Rescatamos aquí del pensamiento de Freire el lugar que le otorga a la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora. A partir de la contradicción Freire discute las perspectivas *reproduccionistas* de la educación, muy difundidas dentro del pensamiento crítico en ella.

En una entrevista con Antonio Monclus, Freire dice:

Hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática, una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera sea cumplida [...]. Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder; pero lo que a veces las teorías de la reproducción no han dicho es que si esta es la tarea que está sustantivamente impresa, ubicada, ligada a la práctica sistemática de la educación, hay, sin embargo, otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera. La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida por la clase dominante; la segunda tarea es la de desmitificar la primera [...]. Esta segunda tarea [...] es

exactamente su contrario antagónico, esta segunda tarea sólo existe porque la realidad es contradictoria. Si la realidad fuera unilateral, cierta, homogénea, no existiría ni siquiera posibilidad de liberarse porque no habría diferencia ninguna entre opresión y liberación. Esta segunda tarea sólo existe porque hay una contradicción y nosotros tenemos no sólo que comprenderla sino asumirla también (CEAAL-IPADE, 2007, pp. 58-59).

Freire plantea y desmitifica lo que las lecturas *reproduccionistas* no pueden explicar. Allí radica la contribución original del pensamiento freiriano y de las pedagogías críticas latinoamericanas: la educación contiene potencial emancipatorio y liberacionista, que Freire desentraña a partir de la comprensión de la contradicción en el campo educativo. La dimensión política del pensamiento freiriano reconoce en el carácter contradictorio y abierto de la historia la posibilidad de que la educación sea *liberadora*. Para ello es preciso reconocer y asumir los retos de cada momento histórico y comprender las condiciones de opresión de distintos sectores, grupos subalternizados y todas las expresiones de las subalternizaciones.

La pandemia ha evidenciado nuevas contradicciones reveladas desde nuevas desigualdades, abriendo múltiples desafíos para que las educaciones populares sean respuestas a una fuerte tendencia homogeneizadora de las propuestas educativas dominantes en la región.

El papel pedagógico y epistemológico de la pregunta en el pensamiento freiriano

Es de destacar en el pensamiento freiriano el papel de la pregunta en términos pedagógicos y, fundamentalmente, en su sentido epistemológico y político. Es decir, la pregunta como estrategia y proceso pedagógico ligada a una determinada forma de conocer y de

interpretar el mundo y, a partir de allí, desarrollar acciones para transformarlo.

Dice Freire: “Nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse”. Y agrega de manera categórica: “Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide [...]. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión [...]. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos” (Freire y Faundez, 2013, p. 73).

Esta es otra piedra angular del pensamiento freiriano: vincular la educación a la acción, a la reflexión y a los procesos para desencadenar transformaciones; hace de la pregunta un lugar profundamente sugerente en términos políticos porque plantea a las condiciones actuales como posibles de ser transformadas.

Apropiarnos de la centralidad de la pregunta en los procesos educativos, constituye la posibilidad de ejercitar en los tiempos actuales, acentuado en el contexto de pandemia y pospandemia, otra *pedagogización* necesaria: *pedagogizar* la incertidumbre. Hacer de la incertidumbre un aspecto para aprender a vivir, vincularla a la dimensión abierta de los procesos históricos y evitar determinismos, habilitando el horizonte educativo de la incertidumbre como aspecto vital y constitutivo de la realidad social.

Conclusiones

Los aspectos del pensamiento freiriano recuperados en este texto nos abren perspectivas para seguir profundizando. Debemos pensar los desafíos a las educaciones populares y a las pedagogías críticas

latinoamericanas en el centenario del natalicio de Freire, dentro del escenario y del punto de inflexión que ha sido y está siendo la pandemia y pospandemia, ya que constituye un panorama de disputa política y de modelos de desarrollo. Particularmente en Latinoamérica y el Caribe la pandemia significó la agudización de las desigualdades porque sucedió en el continente más desigual del planeta.

En estos aspectos, aparece claramente la importancia de resignificar el tema de saber y poder. Saber en tanto fuente de poder y la importancia de pensar la educación como disputa por la legitimación de saberes (ocultados, subordinados, subalternizados) y como distribución del conocimiento socialmente acumulado. La democratización del acceso al conocimiento y a qué tipo de conocimientos en el escenario pos pandémico se torna radicalmente necesario para reconsiderar las desigualdades que van a estar en el ámbito del conocimiento y cómo en el campo de los modelos educativos se verán las disputas por imponer modelos de normalidad.

En tanto disputa desde y en el campo de lo educativo, el ideario freireano nos pone frente a un horizonte abierto que es radical en su denuncia de las opresiones pero que es original ya que se aleja de los determinismos y se erige en una invitación a reactualizar desde la educación ese “inédito viable” para construir escenarios de futuro con persistencia esperanzada.

En definitiva, es la invitación a realizar en esta etapa el mismo ejercicio que hizo Paulo Freire de revisión de sus propias obras y de sus propias ideas. Resignificar y recrear el pensamiento freireano abriéndolo y entroncándolo con otras múltiples búsquedas y alternativas educativas que se dan en llamar *las pedagogías críticas latinoamericanas* y para ver en *perspectiva histórica el momento actual*. Reactualizar en apuestas educativas políticas y pedagógicas que sean propuestas de construcción de sociedades más justas, humanas, solidarias, igualitarias y en convivencia armónica con la madre tierra.

Bibliografía

CEAAL-IPADE (2007). *Tras las huellas de Paulo Freire*. Managua: CEAAL.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, el último pedagogo moderno

Alejandro Álvarez Gallego*

En el campo de la educación popular se ha discutido siempre sobre el carácter revolucionario de la educación, o si se quiere, acerca de las posibilidades que tendría de transformar la realidad. Este debate los acompañó durante los años sesenta, y tuvo más fuerza en los años ochenta y noventa del siglo veinte; mi tesis es que este debate aún tiene vigencia.

Freire y el movimiento de alfabetización en el que se inscribió su propuesta, durante los años sesenta, estuvieron influenciados por la doctrina social de la iglesia católica. El método de Freire había sido acogido, antes de la dictadura (1964-1985) por el Movimiento de Educación de Base (MEB) del Brasil, impulsado por la Conferencia Episcopal de ese país y articulado en su primera etapa al llamado *extensionismo*, que incluía los programas de alfabetización que agenciaba las Naciones Unidas en el marco de las políticas desarrollistas. Fue el exilio lo que radicalizó a Freire y lo que lo acercó a las teorías marxistas de la liberación. Es verdad que en esta segunda etapa Freire, y con él cientos de educadores populares y organizaciones sociales en el continente, planteaba que la educación debía estar al servicio de *la organización de las masas*, para coadyuvar a la

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Integra el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

movilización política y con ella a la toma del poder. Fueron años de optimismo, porque era inminente el triunfo de la revolución socialista. Sin embargo, fue claro que el cambio estructural del sistema sería el resultado de la acción revolucionaria de las masas y sus vanguardias. Lo que podía hacer la educación popular con los adultos, por fuera del aparato escolar, sería despertar la conciencia de clase que los sectores populares tendrían dormida, por efectos de la enajenación que se producía en las relaciones de producción capitalista. En los círculos esclarecidos de la intelectualidad de izquierda y la dirigencia política revolucionaria, se tenía claro que la educación popular no podía garantizar la revolución, ni se podía dar espera a ese despertar de la conciencia. Algunos sectores de izquierda consideraban que el movimiento de educación popular era ingenuo e incluso reaccionario, al creer que era allí donde se gestaría la acción revolucionaria. La pobreza, aducían, se acabaría con el cambio del sistema, no con la educación.

Ahora bien, ¿por qué insistir en la alfabetización y en la educación popular? ¿Qué era lo revolucionario de esa acción? No era solamente la ayuda que se prestaba a la movilización y a la organización política del pueblo; no, la acción alfabetizadora y posalfabetizadora también tenía un propósito revolucionario en sí misma. Se trataba de una liberación más íntima, subjetiva, intelectual, espiritual, personal, según donde se pusiera el énfasis. Era claro que dicha liberación se producía en el encuentro con el otro, en la apertura a la comunidad, en la apuesta por la vida en colectivo, en la conciencia de estar con los otros. Se trataba de formar para la vida en comunidad, donde la solidaridad y el respeto al otro se interiorizaba hasta producir efectos profundos en la subjetividad de los educandos. Para esto se desarrolló toda una tecnología que se generalizó en las prácticas de la educación popular: los *talleres* se constituyeron en los espacios de encuentro en los que se realizaban ejercicios corporales, terapéuticos, de diálogo y de sinceramiento, a partir de los cuáles se crearían las condiciones para aprender a leer y escribir, las operaciones matemáticas, la historia, la geografía y las ciencias, también

oficios artesanales, todo ello ligado a las vivencias cotidianas de los asistentes, a sus intereses, a sus sentimientos, a sus preocupaciones y sufrimientos. Se trataba de un ejercicio de conversión, muy cercano a las técnicas de confesión de la iglesia católica. Sería en dichas prácticas donde se produciría la acción revolucionaria de formar el hombre nuevo que se necesitaba en la lucha revolucionaria, y luego en el socialismo. Pero, insistimos, la revolución de Freire y de la educación popular habitaba el mundo de la subjetividad, el mundo de la cultura, de las relaciones interpersonales y de la ética; era desde allí desde donde se podría aportar a la lucha política. Mientras tanto, la vanguardia obrera debía agudizar las contradicciones de clase para que la crisis de legitimidad de los aparatos ideológicos del Estado llevara a la insurrección popular. El problema ético, en el que la educación popular se especializó, fue determinante en aquel entonces.

En los años ochenta cambiaron las condiciones. Cambió el capitalismo, se desmoronó el comunismo y se agudizó la pobreza en el continente latinoamericano. Fue entonces cuando se habló, desde la educación popular, de *el replanteamiento*. Tal proceso de renovación del discurso estuvo acompañado de una relectura de Gramsci y del llamado giro lingüístico en el campo marxista, incluyendo la teoría de la acción comunicativa de Habermas, entre otras teorías novedosas. También fueron años de emergencia de nuevos actores sociales, especialmente el movimiento étnico (afro e indígena), el movimiento ambientalista, y el de las luchas cívicas, que no hablaban de la toma del *Poder*, sino de la conquista de espacios de poder en la vida cotidiana (Heller). La educación popular se acercó entonces a la escuela y se sumó al movimiento magisterial que comenzaba a luchar, no solo por sus reivindicaciones laborales, como parte de la lucha revolucionaria, sino por su autonomía profesional como intelectuales de la pedagogía. Acompañando este giro discursivo, y gracias a los aportes de los estudios culturales, se produjeron nuevas prácticas que habrían de generalizarse ampliando el espectro de la educación popular, para acercarla a las luchas por la diversidad, la igualdad de género, la inclusión y la equidad.

Se desdibujó así la radicalidad de la educación popular. Ahora se abría el espectro, no solo a otros actores sociales, sino a otros enunciados y a otras prácticas, incluyendo las que se darían en los movimientos de renovación pedagógica, dentro de la educación formal. Freire mismo amplió sus planteamientos y comenzó a acercarse al mundo de la escuela e incluso a la administración pública, cuando el PT llegó a gobernar el estado de São Paulo (de donde fue secretario de Educación entre 1989-1992). En estas décadas la revolución de Freire se hizo más evidente; no solamente por sus métodos y su propuesta de partir del contexto de los estudiantes para que la enseñanza del mundo cobrara sentido, sino porque se hizo evidente, como él había anunciado en su *Pedagogía del oprimido*, que la revolución era una acción eminentemente pedagógica, por tanto, no había que esperar a que cambiara el sistema para que cambiara la educación. Así cobraría vigencia lo que propuso desde el principio y lo que las prácticas de los educadores populares habían sostenido: que se trataba de un proceso de liberación intersubjetiva, de crecer con los otros, de emanciparse en comunidad. La tesis de Freire según la cual *la educación no puede cambiar a la sociedad, pero si puede cambiar a las personas, y estas cambiarán la sociedad*, sigue en discusión.

Ahora bien, esto había sido anunciado ya por otros pedagogos varios siglos antes. La pedagogía moderna (y con ella la educación) fue una apuesta por el mejoramiento del mundo y de la humanidad. La educación, en su forma clásica, debe aportarle valor a la persona, en vez de extraerle valor para aportar a la economía. En ese sentido, la educación no sería una fórmula para combatir la pobreza, como creen los economistas.

La revolución de Freire sería parte de un movimiento que comenzó con la modernidad, con la idea de educación y, por tanto, con la idea de mejoramiento de la humanidad, por eso creo, junto a otros historiadores de la educación, que Freire fue el último de los pedagogos modernos.

Una red de formación de posgrado en clave freireana

*Camila Downar, Florencia Godoy, Magdalena Rauch,
Natalia Krimker, Sofía Barbuto, María Inés
Gómez y Alejandro Gambina**

La Red de Posgrados es el programa de formación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), un espacio de enseñanza y aprendizaje que aborda áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades desde una perspectiva latinoamericana, caribeña y Sur-Sur, articulando los saberes y perspectivas de 828 programas de maestría y doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en 25 países.

Desde hace más de veinte años, esta comunidad educativa ha desarrollado diversas experiencias de formación de posgrado en las cuales la vida y obra de Paulo Freire ha estado presente, tanto en el contenido de distintos seminarios virtuales¹ como en la perspectiva pedagógica que guía transversalmente los objetivos de la Red:

* Equipo de la Red de Posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

¹ Nos referimos a los siguientes seminarios virtuales dictados en la plataforma CLACSO Virtual: *Inicio a la obra de Paulo Freire*, año 2000, Prof. Moacir Gadotti, Prof. Sonia Couto, Prof. Carlos Torres, Prof. Margarita Gomez, Prof. Lutgardes Freire, Prof. Walter Garcia, Prof. Paulo Padilha y Prof. Angela Antunes (IPF, Brasil); *Lições de Freire*

- Impulsar una cultura de cooperación académica e institucional entre los programas de posgrados que integran la Red, a partir de propuestas de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo.
- Desarrollar espacios de formación que fortalezcan tanto las capacidades de investigación como de conocimiento que impacten en las agendas de políticas públicas y de los movimientos sociales.
- Garantizar oportunidades reales de formación de posgrado de alta calidad para toda la región, con especial énfasis en los países donde el campo de las Ciencias Sociales se encuentra menos desarrollado.

Con el desarrollo de algunos conceptos centrales de la propuesta de Paulo Freire, nos proponemos visibilizar la perspectiva de la Red de Posgrados en torno al autor. Pensarlo y retomarlo ha sido de gran provecho para reflexionar sobre el trabajo cotidiano de nuestro programa. A continuación, enunciaremos algunos de los puntos que orientan nuestras actividades:

cruzando fronteras: três falas que se completam, años 2002 y 2003, Prof. Moacir Gadotti, Prof. Prof. Margarita Victoria Gomez y Prof. Lutgardes Freire (IPF, Brasil); *Paulo Freire e a Pedagogia crítica*, año 2006, Prof. Moacir Gadotti, Prof. Margarita Gomez, Prof. Jason Mafra y Prof. Anderson Alençar (IPF, Brasil); y, *Paulo Freire más que nunca: una vida filosófica*, año 2020, Prof. Walter Omar Kohan (Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil).

1. América Latina, el Caribe y el Sur Global como contextos de enunciación de lxs participantes

¿Cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos?

(Freire, 2013, p. 128).

La iniciativa de CLACSO de crear una red latinoamericana y caribeña, con docentes, tutorxs y estudiantes de múltiples países de la región, potencia y enriquece las experiencias de formación –virtuales y presenciales– que se realizan en el Área de Formación. En este programa académico de especializaciones, diplomaturas, seminarios y escuelas de posgrado se articulan saberes y vivencias diversas desde las cuales investigadorxs, integrantes de movimientos sociales y responsables de políticas públicas dialogan, al tiempo que construyen una trama común.

El contexto regional no solo se manifiesta en las experiencias de lxs participantes, sino también en la selección de los contenidos. Siguiendo la pedagogía freireana, en la Red se apuesta a la creación de espacios educativos que aborden problemáticas actuales desde una perspectiva regional –reconociendo su complejidad y heterogeneidad– para contraponer al conjunto de miradas universales y eurocéntricas que predominan en el discurso social y en ciertos sectores del campo de las Ciencias Sociales.

2. El diálogo y la horizontalidad como principios orientadores educativos

Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura de ellos [...] es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que [...] se asuman como seres epistemológicamente curiosos.

(Freire, 2013, pp. 81-82).

Pensar programas de formación desde la dialogicidad implica generar los mecanismos para su implementación. En este sentido, los espacios de intercambio constituyen una herramienta central para la enseñanza, ya sea en encuentros sincrónicos (por videollamadas o salas de chat) o asincrónicos (en foros, murales, mapas colaborativos, entre otros).

En estas prácticas dialógicas lxs docentes no se posicionan como únicxs portadorxs del saber, sino que son agentes que propician la circulación de la palabra y el intercambio, construyendo así espacios donde se potencia el saber colectivo y el de lxs educandxs. De este modo, buscamos e impulsamos que en nuestros cursos se lleven a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la horizontalidad de saberes, valorando los argumentos provistos al diálogo, independientemente de la posición de poder de lxs interlocutorxs.

Asimismo, el propósito de estos dispositivos pedagógicos es propiciar instancias donde lxs sujetos no solo compartan, sino también problematicen sus realidades. Espacios donde docentes, tutorxs y estudiantes se hagan preguntas, reflexionen críticamente sobre ellas y puedan pensar y desarrollar estrategias de acción transformadora. De esta manera, intentamos fomentar la curiosidad como inquietud indagadora y propulsora de conocimiento, formando seres críticxs y reflexivxs capaces de problematizar la realidad.

3. La politicidad inherente de los procesos educativos y los horizontes de esperanza

Nadie puede dar clase sin tener la convicción de creer en lo que hace.

(Freire, 2009, p. 51).

[...] Es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. [...] La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa.

(*Ibid.*, pp. 49-50).

Siguiendo las reflexiones anteriores, resulta imposible ignorar la dimensión político-pedagógica de nuestras experiencias de formación:

La Red se posiciona políticamente al abrir sus cursos de posgrado no solo a estudiantes e investigadorxs universitarixs, sino también a encargadxs de políticas públicas y referentes de organizaciones y/o movimientos sociales. Esta decisión es político-pedagógica, en tanto consideramos que la Educación Superior no es exclusiva de la universidad, sino que debe estar abierta a cualquier persona o colectivo que quiera transformar su realidad. Esto se expresa en la posibilidad de acceso y se materializa en prácticas pedagógicas horizontales que garanticen el sostenimiento de sus trayectorias.

Asimismo, sostenemos que sujetos y colectivos “extraacadémicos” portan saberes y experiencias previas tan valiosas como las de lxs docentes, de modo tal que el intercambio de conocimientos y el diálogo enriquecen el potencial transformador y emancipador de los cursos, tal como lo plantea la perspectiva freireana.

Un mundo desigual y en crisis requiere de luchas y cambios para la construcción de nuevos horizontes de esperanza. Desde una fuerte convicción en que la educación contribuye a esa transformación social, diseñamos dispositivos pedagógicos que se sustentan en

rigurosos métodos de investigación, y al mismo tiempo, desde perspectivas críticas con el objetivo de habilitar un *inédito viable* de prácticas transformadoras de nuestras sociedades.

A través de estas líneas, hemos realizado una breve reflexión sobre nuestro espacio formativo. Creemos en lo que hacemos y por ello seguiremos repensando y poniendo en tensión nuestras prácticas mediante una mirada dialéctica de acción y reflexión...

Bibliografía

Freire, Paulo (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2013). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Las oprimidas

*Teresa Arteaga y Cecilia Gofman**

A 100 años de su nacimiento, se conmemora a Paulo Freire como el referente y el promotor de la educación para liberar el mundo. Paulo Freire promueve una pedagogía de la autonomía que libere a las personas, que las haga independientes, comprometidas y éticas. Defiende una educación para todas las personas, sobre todo para las que tienen menos oportunidades (Arrufat, 2004). Su objetivo central es lograr la liberación de los pobres del mundo, de los trabajadores, los explotados, los oprimidos, consciente de que el instrumento fundamental para lograrlo es la educación. Pero, ¿es posible pensar en la liberación cuando las revoluciones son en clave masculina o sin perspectiva de género?

Claramente, la realidad de los oprimidos es distante de la realidad vivida por las oprimidas. Incluso las más importantes revoluciones educativas no las consideraron sujetos activos de las transformaciones. Muchas veces, la educación profundiza las diferencias y fortalece las brechas, en tanto que la educación fue pensada por y para los hombres.

* Equipo de la Dirección de Investigación de CLACSO.

En la visión freiriana las clases sociales son grupos sociales entendidos fundamentalmente por su posición en el proceso general de opresión. En ese sentido, el concepto de clase social asociado a la lucha por la liberación de los oprimidos está presente a lo largo de toda la obra de Freire.

Para pensar la liberación de las oprimidas no es suficiente la noción de clase social sino, además, contemplar tres elementos medulares: el patriarcado como ideología, el machismo como comportamiento y el sexismo como método.

Entendemos al machismo como “actos, físicos o verbales, por medio de los cuales se manifiesta de forma vulgar y poco apropiada el sexismo subyacente en la estructura social”. Al sexismo como el “conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener la situación de inferioridad, subordinación y explotación del sexo dominado: el femenino” (Sau, 2000).

El patriarcado no reduce la relación entre oprimidas y opresores a la clase, sino que tal como señala Celia Amorós (Cobo, 2014) el patriarcado es “una especie de pacto interclasista, por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones”, es decir que el patriarcado es una ideología que marca una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio del hombre sobre las demás personas (PIO, 2008).

La relación entre educación y patriarcado es estructural, en tanto que la educación de las mujeres estuvo pensada con referencia al hombre, se educaba a la mujer para que se transforme en multiplicadora y celosa guardiana del patriarcado. Las primeras escuelas estaban reservadas para los varones y, al surgir las escuelas mixtas, estas no fueron pensadas para las mujeres. Ellas solo fueron incorporadas a una lógica masculina preexistente. Los sistemas educativos se han democratizado incluyendo a las mujeres, pero no han cambiado sus prácticas.

La educación sigue transmitiendo y perpetuando el patriarcado a través de prácticas machistas y sexistas enclavadas tanto en docentes como en estudiantes. La escuela está lejos de solo transmitir contenidos académicos; la escuela afecta profundamente la vida de todas y todos. El patriarcado atraviesa desde la vocación de los maestros y maestras, el gráfico en un libro de texto, la conservación de la “naturaleza esencial femenina”, hasta el lenguaje.

El lenguaje, es la herramienta fundamental en el camino de invención de la ciudadanía, es quien acompaña y reconoce a la identidad, acompaña a la cultura, promueve la pertenencia. Freire sostiene que el lenguaje reconocido es necesario en el proceso de educación (Freire, 1992). Entonces, lo que no se nombra no existe y el género femenino en el ámbito educativo se subvierte en lo masculino, que no es ni universal ni neutro. Esta práctica solo invisibiliza, anula y refuerza estereotipos. El género no marcado es lo más marcado que existe. Pretender un lenguaje neutro es no nombrar lo que es, es designar como masculino lo que en realidad es femenino.

Nominar, como señaló Pierre Bourdieu, es un acto político. Entonces para existir necesitamos nombrarnos y ser nombradas. “Es que las palabras no son solo y simplemente eso, palabras; son también significado y son significado cargado de belicosidad que toma senderos variados en el laberinto patriarcal por el que transitamos” (Otto-Peters, 2007, p. 120). Por ello es urgente nombrar a las oprimidas.

El camino vital construido por las oprimidas muchas veces es desconocido e invisibilizado, por ello es importante explicitarlo para comprender que los avances existentes en los procesos de liberación no se deben al beneplácito de un sistema androcéntrico, sino a la resistencia y exigencia pacífica por el cumplimiento y goce de los derechos humanos de las mujeres. Tales derechos también se traducen en procesos educativos libertarios, capaces de considerar la interseccionalidad como un principio que permite comprender que no todas las oprimidas sufren de discriminación con la misma intensidad dada la confluencia de factores que se potencian al experimentar,

por ejemplo, racismo, sexismo, xenofobia, restricciones por cualquier condición o cualquier otra forma de exclusión o restricción (Gómez, 2003).

La liberación revolucionaria promovida desde la educación prometía a las mujeres un mundo nuevo donde sería posible “ser hombres nuevos”. Después de la liberación de los oprimidos, tal vez se podría pensar en la emancipación de las oprimidas. Se suponía que la sociedad de hombres libres incluía ya a las mujeres libres (innecesarias de nombrar por “economía del lenguaje”). Había quienes sospechaban que la libertad de la mitad de la humanidad requería de algunas luchas más, que se proponía asumir después de terminar con la explotación “del hombre por el hombre” (Korol, 2007).

Lo cierto es que nada de esto ha ocurrido, porque evidentemente ser oprimido y ser oprimida no es lo mismo, ni ser trabajador o trabajadora, ni la vivencia de la pobreza siendo hombre o mujer es la misma. La masculinización de los procesos libertarios cuyo énfasis es la clase social o la pertenencia étnica ha logrado que la liberación femenina se constituya como una difícil batalla en tanto que los “hombres libres” fruto de la revolución no se unieron a la liberación de las mujeres, sino por el contrario se transformaron en una muralla, en carcelarios de las aún oprimidas.

Esto no significa que la educación como “práctica de la libertad” no sea posible, lo es en tanto se reconozca la diversidad de los oprimidos y las distintas dinámicas de la dominación. Esta “práctica de la libertad” requiere para desarrollarse, la implementación de una pedagogía feminista y la inclusión de la perspectiva de género.

La liberación de las oprimidas requiere de una praxis feminista que “significa poner nuestra acción al servicio de no reproducir ni que se reproduzcan estas situaciones de subordinación” (Maffia, 2007) en ninguna esfera de la vida. La praxis feminista no solo es para las mujeres sino para toda la humanidad y su relación con la naturaleza. Esta praxis feminista debe impregnar las instituciones

pero también la vida cotidiana y de esa manera consolidar un motor transformador y revolucionario.

Las posiciones que cuestionan el orden de sometimiento abren caminos y tiempos múltiples y diversos. Las relaciones de opresión generan espacios políticos de resistencia (Zaldúa, 2007). El feminismo está llamado a encontrar las fisuras, las contradicciones, las inestabilidades de las hegemonías (Campbell, 2014) e impulsa la construcción colectiva de herramientas pedagógicas para lograr relaciones sociales emancipatorias.

Queda mucho camino por recorrer pensando en la liberación de las oprimidas a partir de las prácticas educativas. Si bien los accesos han permitido la inclusión en términos de oportunidades para las mujeres, aún quedan muchas diversidades por reconocer. Las luchas feministas y grupos de diversidad sexual han generado grandes logros en términos de derechos. En ese camino, la educación sexual integral es un paso necesario en la conquista de derechos donde la existencia de la mirada hegemónica sobre los cuerpos sexuados sigue ocultando las relaciones de desigualdad.

Bibliografía

Arrufat, Mireia (2004). Las “otras mujeres” y la *Pedagogía de la autonomía* de Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (50), 45-58.

Avelino da Rosa, Oliveira (2017). Clase social en la obra de Paulo Freire. *Escuela y reproducción social*. <https://www.reproduccion-social.edusanluis.com.ar/2017/05/clase-social-en-la-obra-de-p-freire.html>

Campbell, B. (6 de enero de 2014). Neoliberal neopatriarchy: the case for gender revolution. *openDemocracy*. <https://www.opendemocracy.net/5050/beatrice-campbell/neoliberal-neopatriarchy-case-for-gender-revolution>

Cobo, R. (2014). Aproximaciones a la teoría crítica feminista. *Boletín del Programa de Formación (CLADEM)*, 1(1), abril.

Elizalde, Silvia; Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (Coords.) (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogías de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gómez, F. (2003). *La interseccionalidad en la discriminación*. Global: Red de Educación Popular entre Mujeres. Disponible en www.gloobal.info

Korol, Claudia. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En *Pañuelos de rebeldía. Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (Colección Cuadernos de Educación Popular). Buenos Aires: El Colectivo.

Maffia, Diana. (2007). Desafíos actuales del feminismo. En *Pañuelos de rebeldía. Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (Colección Cuadernos de Educación Popular). Buenos Aires: El Colectivo.

Sau, Victoria. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.

Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (2008). Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades (PIO). "Mujeres construyendo la nueva Bolivia para vivir bien".

Zaldúa, Graciela. (2007). El ethos del cuidado y las cuestiones de género. En *Pañuelos de rebeldía. Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (Colección Cuadernos de Educación Popular). Buenos Aires: El Colectivo.

El mundo es de líderes desposeídos

*Johana Méndez Sarmiento**

Las condiciones de inequidad en la educación latinoamericana requieren una transformación educativa para que los aprendizajes permitan a los estudiantes empoderarse de su destino, construir trayectorias de vida basadas decisiones tomadas y no en caminos condicionados por la exclusión. Como lo plantea Freire esta desventaja social debe ser abolida por medio de la apropiación de la realidad, la interpretación del mundo y el enriquecimiento social de las comunidades.

La marginalización surge de la normalización de la diferencia, la teoría de las escuelas como medios de reproducción de la pobreza mental y emocional a través de la formación servil para sostener un sistema de clases en el que la replicación de información carente de apropiación se alaba y la creatividad se castiga son mecanismos que enraízan la desigualdad disfrazada de culpabilidad y destino. Las sociedades desiguales condicionan a sus pueblos para convertirlos en responsables de su propia miseria, generando pocas condiciones de bienestar y limitando el acceso a ellas, los ciudadanos perciben su realidad como un castigo merecido sobre el cual no hay discusión porque ser pobre y vulnerado no es una decisión que se tome,

* Profesora e investigadora. M. A. en Lingüística Aplicada por la Universidad de Jaén. Desarrolladora de contenido digital.

suscribe el núcleo familiar en el que se nace, la movilidad social es una ideal que conduce a una vida de mayor gozo pero que implica esfuerzos económicos y personales que no todos los desposeídos pueden lograr.

La resistencia a la inercia se manifiesta en la reinterpretación del entorno, en la denuncia, la protesta, el inconformismo, la trasgresión, la crítica, levantando la voz para que los menos favorecidos se convierten en seres resilientes y emancipados. Para que esto suceda Freire nos muestra que la escuela debe ser fuente de inspiración, espacio de reflexión y discusión. Así, lograr la integración del saber y la vida diaria con responsabilidad social, convocando soluciones colectivas para reducir la desigualdad. Esta visión evoluciona en la teoría del liderazgo para la justicia social. Para autores como García, Moral y Bolívar busca promover diversidad, equidad, democracia, inclusión y mejora de las prácticas para mediar entre las habilidades de los estudiantes y las competencias que necesitan para desenvolverse y cada uno pueda realizarse como individuo.

Las instituciones que dinamizan desde un principio democrático de inclusión fomentan procesos integradores entre sus miembros, buscan integrar las diferencias, promueven la participación de los actores involucrados y empoderan comunidades. Las necesidades del siglo XXI nos conectan en un mundo pluricultural lleno de diversidad en todos los sentidos y esta realidad nos plantea nuevos escenarios, esta dinámica de integración y diversidad busca una educación que vele por el respeto y entendimiento mutuos. Es el momento de los desposeídos para empoderarse colectivamente y reconfigurar su contexto, las herramientas que provee una escuela integradora y justa recaen en saberes que permitan a los estudiantes obtener resultados académicos que les den movilidad social. Empleando conocimientos transdisciplinarios que interpretan el contexto, en las nuevas sociedades la concepción de conocimiento como elemento fundamental para proveer bienestar, convierte a la información valiosa por la interpretación que se haga de ella y no por su acumulación academicista porque el conocimiento se transforma en

respuesta a las soluciones de problemáticas sociales, contribuyendo así a equilibrar la brecha por medio de la transformación de los recursos disponibles y la organización colectiva. Murillo (2014) explica que caracterizar al liderazgo para la justicia social atribuyéndole un carácter ético y moral más que técnico, en este liderazgo social las prácticas evidencian valores que reflejan el sentido de responsabilidad social, la comunidad debe girar en torno al reconocimiento y respeto de la diferencia.

Las prácticas de liderazgo para la justicia social según Bolívar et al. (2013) permiten lograr equidad, inclusión, democracia e igualdad por medio de:

- Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social: responsabilizarse de hacer posible una escuela democrática y justa por medio de una visión crítica e inspiradora. Promoviendo la justicia y la equidad desde la administración misma.
- Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social: construir una identidad institucional desde las rutinas y prácticas de aula, fomentando el afianzamiento de esta por medio la participación de docentes, familias y estudiantes. Aprendiendo en contexto que desde la diferencia se puede dar un diálogo que integra en un colectivo y no que homogeneiza en una masa.
- Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal social y profesional, son la máxima prioridad: promover oportunidades de empoderamiento comunitario para alcanzar metas por medio de la motivación y la facilitación de acceso a recursos. Mostrar desde el accionar que reconfigurar la realidad es posible si se exploran las posibilidades y se reconfigura el pensamiento, se establecen vínculos dinámicos con el medio para adaptar soluciones que respondan a los problemas.

- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje: contextualizar el conocimiento empleando prácticas innovadoras, haciendo un currículo incluso que involucre a todos los estudiantes.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales: aprender por medio de la colaboración y el apoyo mutuo. Compartir experiencias e involucrar a toda la comunidad para que aprendan de manera colaborativa para lograr empatía, promover el pensamiento crítico y así transformar las relaciones sociales.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias: fortalecer culturas educativas fuertes para obtener resultados de enseñanza efectivos, vinculando a la comunidad con la escuela y haciendo que la escuela se acerque a la comunidad, con el objetivo de resolver conflictos.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizando las escuelas: el capital social son los conocimientos, la información, normas y valores que poseen las personas, se debe conocer el capital social de los estudiantes y velar por incrementarlo para ofrecerles mayores oportunidades de éxito académico. Conectando la cultura institucional con la comunidad y a su vez con las familias para generar bienestar social.

Establecer un medio en el que los niños aprendan a juzgar desde los valores del respeto y la equidad, construye una cultura escolar de justicia social que permeará la comunidad circundante y consolidará una nueva sociedad. La responsabilidad de promover esta nueva cultura está en manos de los líderes sociales que configurarán los cambios que permitirán involucrar a otros para cerrar la brecha de exclusión e inequidad.

El liderazgo como herramienta para promover procesos de enseñanza efectivos, que empoderen a las comunidades para convertirse en transformadoras de sus contextos, es una situación de reciprocidad que debe ser aprovechada para configurar una sociedad equitativa y justa. Para alcanzar dicho objetivo debemos reconocer nuestras habilidades para compartir nuestro capital social con otros. Freire lo resume en la transformación por un mundo ético y solidario, él siempre albergó la esperanza del cambio y la diferencia dentro la inclusión, el diálogo para promover la justicia y la democracia son valores que todos debemos compartir y poseer en nuestro capital social y representan la diversidad de la realidad del siglo XXI.

Bibliografía

Bolívar, Antonio; López, Julián y Murillo, F. Javier (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-40. <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>

Giroux, Henry (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). [<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>].

Gómez, Inmaculada (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Direcci%C3%B3n%20y%20gesti%C3%B3n.pdf>

Muñiz, María (2019). *Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una*

escuela intercultural. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7021114.pdf>

Murillo, F. Javier y Hernández, Reyes (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 5-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340>

Paulo Freire, el narrador revisitado

*Gabriel Jaime Murillo Arango**

En los albores de los años setenta del siglo pasado me vi enfrentado a mi primera situación de enseñanza propiamente dicha, nada semejante a la ya recurrente solicitud de apoyo en las tareas escolares de compañeros, parientes y vecinos. Esta vez se trataba de la alfabetización en serio de una persona adulta, una empleada doméstica a quien debía enseñar a leer y escribir en las tardes de domingo en un salón lancasteriano del colegio de monjas de La Presentación, una misión que asumí con un doble significado ético y político. Entonces, para mí, no solo adoptaba una responsabilidad ética asignada por una autoridad académica institucional con la cual había contraído tácitamente unas obligaciones y unos productos determinados, nada más ni nada menos que conducir a alguien de un no saber a un saber instrumental, demostrable, verificable, sino más aún otro compromiso político que nutría mi ya efervescente conciencia militante en contra de la alienación y el oscurantismo ideológico.

No podía barruntar, ni de lejos, que los temores y goces del enseñar compartidos con aquella humilde señora habrían de constituir un afecto inseparable durante el resto de mi vida. Al cabo de pocos años, luego de merodear por otros objetos de estudio que se resistían

* Profesor e investigador. Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

a una vocación de transformar el mundo para transformarnos a nosotros mismos, no tardé en inscribirme en el programa de estudios de licenciatura en Historia y Filosofía. A mis anchas ya podía leer, y discutir conmigo mismo, al mismo tiempo que dialogar en el seno de otros círculos de estudio o grupos de obreros y maestros, acerca de la *Pedagogía del oprimido*, Frantz Fanon, Gramsci e Iván Illich, entre tantos otros, en un arco variopinto, sin duda ecléctico, incluso antes de iniciar una trayectoria profesional como educador, inestable y turbulenta.

Cuando Paulo Freire –a pedido de su sobrina Cristina quien le impide a “escribir cartas contando algo de tu propia vida, de tu infancia, y que poco a poco me fueras relatando las idas y venidas por las que te fuiste transformando en el educador que hoy eres”– rememora sus años de extensionista en su natal Recife y en Rio Grande do Norte en Brasil, yo no podía menos que sorprenderme con sus preguntas, dudas y también respuestas obtenidas de labios de sus interlocutores, pues se me hacían familiares a las que me planteaba al poco de emprender un programa de educación a distancia con los maestros rurales, carentes de títulos profesionales aunque dotados de saberes de experiencia en la enseñanza que no hubiera siquiera adivinado desde las aulas de clase de la Facultad.

A medida que iba y venía por las distintas regiones de Colombia, asimilando estas historias de vida y moldeando mis propios objetos de interés en investigación y formación, hice mías las directrices que se impuso a sí mismo Paulo Freire al modo de una disposición precautelar:

Una exigencia ética fundamental ante la cual siempre debo estar atento es la que me impone el conocimiento de mis propios límites. Y es que no puedo asumir plenamente el magisterio sin enseñar, o enseñando mal, desorientando, falseando. En realidad, no puedo enseñar lo que no sé. No enseño lúcidamente cuando apenas sé lo que enseño, sino cuando conozco el alcance de mi ignorancia, cuando sé lo que sé y lo que no sé (2008, p. 18).

Una disposición que se compagina con la de ser consciente del sentido histórico en que tiene lugar una obra en proceso, en la confluencia de la acción educadora y la acción política, lo cual se expresa en el oficio de escritor que toma como condición sine qua non el deber de ser leal tanto a lo que vive como al tiempo histórico en que escribe sobre lo vivido. A su modo, ya lo expresaba con agudeza Walter Benjamin en su deambular por “la obra de los pasajes”:

El acontecer donde se integra personalmente el historiador, ese del cual él mismo participa, yace en el fondo de su exposición tal como si fuera un texto escrito con tinta simpática. La historia que presenta a sus lectores configura a su vez, en cierto modo, el conjunto de citas de ese texto, siendo solo el conjunto de esas citas lo que se presenta de manera claramente legible para todos. Escribir historia significa, en consecuencia, un *citar* Historia (2013, pp. 766-767).

Freire otea los recuerdos del tiempo pasado despojado de sentimentalismo y de la pretensión ridícula de cobrar un salvoconducto revolucionario o piadoso ante las penas y carencias sufridas en la remota infancia. En lugar de ello, se inclina por someter las vivencias perdurables a un pensar metódico que arroja luz sobre lo que verdaderamente importa como es la experiencia *in fieri*, de lo que ha sido y no deja de ser. Cuando vuelve su mirada a los años de infancia, dice Freire:

Tal vez me venga de aquella fase, la de la infancia remota, el hábito que hasta el día de hoy me acompaña de entregarme de vez en cuando a un profundo recogimiento sobre mí mismo, casi como si estuviese aislado del resto, de las personas y las cosas que me rodean. Recogido sobre mí mismo, me gusta pensar, encontrarme en el juego aparente de perderme. Casi siempre me recojo así, en indagaciones, en el sitio más apropiado, mi espacio de trabajo. Pero también lo hago en otros espacios y tiempos (2008, p. 32).

Hoy revisito las memorias de Paulo Freire con un conocimiento de causa sobre el valor de los testimonios o anécdotas en la educación, vistas como eslabones que encadenan el discurso narrativo de la

historia de una vida en cuanto revelan a la vez en un particular concreto la universalidad de un gesto o una acción. Ya sabemos que en esto consiste el genio literario, así como en la narración de Freire los personajes pintorescos que rodearon su iniciación en la vida escolar y pública del nordeste brasileiro, más bien se nos ofrecen como perfiles salidos de las manos de un Eça de Queiróz o un Machado de Assis. En dichos rostros de intelectuales y maestros se enhebran situaciones de aprendizaje con efectos duraderos en la formación: Eunice, la primera maestra profesional que le condujo en la iniciación a la lectura. Cecilia, esa mezcla extraordinaria de tradición y modernidad. Moacir de Albuquerque, enamorado no solo de la literatura divulgada en clases sino del propio acto de enseñar. Aluizio Pessoa, maestro de la vida. E incluso todos aquellos representados en el “señor Armada”, que no suponen una anomalía cultural sino una auténtica tradición de autoritarismo inserta en una auténtica pedagogía del opresor.

He citado los nombres de Machado de Assis y Eça de Queiróz, a los que se debe sumar los incontables poetas, novelistas, pintores, además de parientes y maestras y maestros con nombres épicos o míticos, todos ellos acuden a la cita en la mesa de trabajo del narrador, forman coro de lo aprendido en la casa materna donde la sabiduría era transmitida primero de la voz al oído antes de que las generaciones más jóvenes estuviesen en capacidad de atrapar al vuelo las palabras que serán plasmadas en letras urdidas en la trama del relato escrito.

Rastrear los viejos libros rumiados ayer, salpicados de subrayas y anotaciones al margen, hoy desfilan ante mis ojos de lector como si fueran “textos escritos con tinta simpática” a través de los cuales recupero las luchas libradas en los años setenta del siglo pasado en contra de la hegemonía de discursos tecnocráticos y autoritarios de la educación aún dominante en las sociedades contemporáneas. Con ellos recreo una confrontación sin solución de continuidad entre una visión a ultranza de la teoría de la reproducción y un optimismo freiriano del “ser más”, que confía en la superación dialéctica del

amo y el esclavo en cada ser humano, un tema al que consagra muchas líneas, principalmente en la carta XV de *Cartas a Cristina*. Pero más que eso, su lectura me reedita el proceso acerca de cómo se forja una ciudadanía entendida como

una invención social que exige un saber político que se gesta en la práctica de luchar por ella, a la que se suma la práctica de reflexionar sobre ella. La lucha por el ejercicio de la ciudadanía genera un saber indispensable para su invención, del que algunas o muchas de sus fundamentaciones pueden y deben ser objeto de la curiosidad epistemológica de quien se capacita para ser tornero (2008, p. 131).

En Freire, como en Gramsci, pervive la llama que ilumina la ruta de formación de un “sujeto orgánico”, no reducida a un mero entrenamiento en las competencias técnicas, como pretende una “educación bancaria”, sino como un ser plenamente consciente del ejercicio de sus derechos individuales y colectivos con aspiraciones éticas y estéticas en el marco de una educación como práctica de la libertad.

Bibliografía

Benjamin, Walter (2013). *La obra de los pasajes*. Madrid: Abada.

Freire, Paulo (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

Paulo Freire vive

*Nélida Céspedes Rossel**

Afirmamos que Paulo Freire está vivo, porque continúa influyendo con su pensamiento y práctica en los procesos de cambio de nuestras sociedades, sustentada en una educación liberadora, a favor de la justicia, por democracias participativas, por la defensa irrenunciable a la vida digna, especialmente de los oprimidos, y trabajando permanentemente junto a otros/as por un contexto político social, educativo, cultural y económico que contribuya a humanizarnos.

Su postura ética, política y su aporte a la educación liberadora son huellas indelebles que nos siguen animando. Sin embargo, el aporte de Paulo Freire ha querido minimizarse, ha sido tildado de pasadista y es sujeto de múltiples interpretaciones, y sus ideas son actualmente perseguidas en Brasil.

Lo cierto es que, sus planteamientos rebasaban cualquier campo temático o programático, pues como político y pedagogo su compromiso lo llevaba a dar respuestas en el marco del contexto político, social, cultural, educativo de su tiempo buscando aportar a favor de la transformación personal y social.

* Educadora popular peruana. Presidenta honoraria del CEAAL y del Grupo de Incidencia en Política Educativa. Miembro del colectivo por una EPJA transformadora, Perú, y de la Plataforma Latinoamericana por la EPJA.

Freire y la política

Pensar en Freire nos remite de manera inmediata a la política y al potencial que tiene la educación para contribuir a la formación política de las personas para que ellas, a su vez, contribuyan a transformar la sociedad.

Su gran legado nos lleva a la indisoluble relación entre educación y política, él nos decía: “lo que pasa es que a mí se me ha mal interpretado, pues se me identifica como pedagogo. Pero yo te puedo decir que solo soy adjetivamente pedagogo, porque sustantivamente, soy político” (Freire, 1990).

Freire nos recuerda que hombres y mujeres somos ante todo seres políticos, que formamos parte de una sociedad, que esta requiere una forma de organización y de participación específica. Se trata no de cualquier tipo de política, sino de aquella que busca el bien común, el pan y la belleza para todos y todas, en armonía con la naturaleza.

Pensamiento y compromiso ético

Freire nos plantea que: “Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática, porque al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones. Estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente, en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica” (Freire, 1996).

Hoy el imperativo ético de Paulo es fundamental. En el mundo entero y en nuestra América latina y caribeña, se enfrenta una pandemia sanitaria, que muestra el fracaso de las políticas neoliberales y un sistema capitalista, patriarcal, colonialista y racista, cuyo modo de producción destruye vidas humanas y la de nuestro planeta; por otro lado, la lucha de nuestros pueblos resiste y apuesta por la

sostenibilidad de la vida. Dicha disputa se ve expresada en las medidas que siguen imponiendo las instancias estatales, como aparato de gobierno, que, supeditadas al gran capital, se orientan a favor de salvar a las grandes empresas capitalistas a costa de ajustes fiscales y paliativos que solo profundizan las condiciones de desigualdad, exclusión, injusticia, explotación y expropiación de las clases trabajadoras y populares.

Que nadie quede atrás, que todos y todas sean, es el llamado ético de nuestros tiempos.

Freire y la educación

El contexto actual suscita diversos interrogantes: ¿A qué apuesta la educación hoy como animadora de otra educación para otro mundo posible? ¿Qué enfoques, paradigmas, políticas sustentan esa otra educación? ¿Qué preguntas, inquietudes e indignaciones tenemos los educadores y educadoras ante una educación que da la espalda a las personas, a las comunidades y a la tierra? ¿Qué reflexiones tenemos los educadores y educadoras ante la crisis civilizatoria? ¿Qué experiencias socioeducativas, del campo comunitario o de los movimientos sociales levantamos cargadas de profundas alternativas? ¿Qué articulaciones creamos, desarrollamos y profundizamos?

Es preciso ligar la educación política con la importancia del conocimiento como fuente de poder, y una metodología que trabaje el poder y el conocimiento como un proceso solidario y cooperativo, respetuoso del ser humano, que incorpore la subjetividad en el proceso de creación del conocimiento, que apunte a procesos interdisciplinarios, que revalore lo micro como un componente sustantivo de construcción de lo macro. Como educadores populares que apostamos por la transformación política y social para la construcción de una vida humana plena, basada en la ética y la solidaridad, se nos plantea el reto de asumir una nueva concepción de humanidad. Nuestras culturas ancestrales nos enseñan una manera de vivir, de

ser y estar en el mundo, como uno más en el ecosistema. De esta manera, la perspectiva del cuidado, del cuidarnos, es integral y holística.

Paulo Freire desde las voces de organizaciones peruanas

En el marco de la celebración del centenario de Paulo Freire, el colectivo CEAAL Perú se unió a la Campaña Latinoamericana y Caribeña en Defensa del Legado de Paulo Freire, y desarrolló una sistematización titulada “Paulo Freire desde la voz de organizaciones peruanas”. Fueron invitados 29 educadores y educadoras populares de distintas partes del Perú, que conocieron a Freire, otros de movimientos sociales de mujeres, de la academia, de la juventud, de docentes y educadores comunitarios, así como de experiencias transformadoras de base, quienes han compartido cómo Freire ha impactado en sus vidas y en sus experiencias actuales, y qué desafíos plantea su postura ética, política, pedagógica. Estas experiencias son semillas de esperanza en la construcción de otro mundo posible.

Las experiencias se presentaron en formato de video, en un tiempo máximo de 7 minutos, que se encuentran en la página del Facebook del CEAAL Perú.¹

Compartimos algunos puntos levantados por los y las participantes:

- *Educación para el cambio y la esperanza:* El pensamiento de Paulo Freire es muy pertinente y necesario hoy que hay desesperanza, duelo y mayores dificultades económicas y sociales. Abre una ventana de esperanza, cuando se concibe la educación como propuesta de cambio y los actores sociales son los impulsores de ese cambio, especialmente en un contexto de fatalismo, esta idea de esperanza es poderosa.
- *La importancia de lo colectivo y el bien común, de lo comunitario:* Allí en la comunidad es donde se produce el conocimiento, es

¹ <https://www.facebook.com/CeaalColectivoperuano/videos/373912990473421/>

desde donde partimos, desde donde vemos el mundo. El espacio comunitario es fundamental en el pensamiento de Freire y lo vemos en las experiencias de la Educación Popular, es el escenario de creación de una nueva cultura. El llamado es a tener a la comunidad y a lo comunitario en el foco.

- *Relación de saberes y contenidos desde lo local y comunitario:* Hay una relación histórica de lo local-comunitario y los saberes que allí se producen con los “otros”. Freire afirmaba que la identidad se construye en relación con otros. Lo comunitario tiene la complejidad de lo nacional y lo global. Sin embargo, esta relación no es igualitaria. Hay un punto capital entre el saber comunitario y el saber académico. El saber comunitario se pierde, porque no es recogido. En la pedagogía de la autonomía se levanta esta situación. Lo comunitario debe por lo tanto ser abordado como la base de los procesos educativos.
- *Favorecer el vínculo:* En este refrescar y rescate de la propuesta freiriana, en donde el centro es la persona, debemos favorecer el reforzamiento del vínculo, el encuentro personal en donde nos reconocemos unos y otros, unas y otras, pues es el corazón de la propuesta.

En ese sentido, Paulo Freire continua recreándose con estas vertientes de vida que enriquecen sus postulados, tales como: a) promover un pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social; b) intencionalidad política emancipadora; c) reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación; d) entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes; e) procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social; e) metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando a la

construcción de un destino común entre las personas y con la naturaleza; y, f) fortalecimiento del vínculo con los movimientos sociales y todas las formas de organización.

En este dialogo y búsqueda, las palabras amorosas y desafiantes de Paulo nos retan a seguir: “No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias” (Freire, 1997, p. 76).

Bibliografía

Boff, Leonardo (2012, enero). Otro paradigma, escuchar a la naturaleza. *Redes cristianas*.

Céspedes, Nélida; Contreras, Luna y Sánchez, Elena. (2021, septiembre). *Paulo Freire desde la voz de organizaciones peruanas*. Informe de sistematización.

Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

Freire, Paulo (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997 [1970]). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. [Trad. Lilián Ronzoni. Prólogo Julio Barreiro].

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Núñez Hurtado, Carlos (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *Educación de adultos y desarrollo* (Bonn), (69), 53-81.

Mi última conversación con Paulo Freire

Carlos Alberto Torres*

Se vuelve, pues, necesario que yo supere mi conocimiento del mundo, que es ingenuo, espontáneo, alienado y alienante, teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para desvelarlo en su razón de ser. La concientización es entonces, en primer lugar, un acto de conocimiento, implica un descubrimiento de la realidad, con el cual yo voy adentrándome poco a poco en la esencia misma de los hechos que tengo frente a mí como objetos cognoscibles, para descubrir la razón de ser de estos hechos.

(Freire, en Torres, 2005, p. 159)

Eran los últimos días del mes de abril de 1997 y viajaba a Madrid, desde Los Ángeles, donde resido hace más de un lustro y medio, para participar en una conferencia organizada por la Universidad Complutense y la Universidad de California.

Rumbo al aeropuerto sentí una cierta urgencia de llamar a Paulo Freire. Mentiría si digo por qué sentí tal urgencia, pero la realidad es que habíamos planeado con Paulo escribir un libro sobre las nuevas

* Profesor distinguido de la Universidad de Los Ángeles, California, Escuela de Educación y Estudios de la Información. Director del Paulo Freire Institute (UCLA).

demandas de la educación, en el umbral del siglo XXI. Lo habíamos titulado, tentativamente, *La educación como sueño posible*. Queríamos actualizar la discusión de algunas de las grandes tesis de Paulo, e incorporar formas de implementarlas en los salones de clase del mundo del capitalismo avanzado. Queríamos, para usar una frase muy apreciada por Paulo mismo, “reinventar y no repetir a Paulo Freire”.

Lo llamé desde mi teléfono celular rumbo al aeropuerto. Paulo contestó el teléfono en su casa de São Paulo y luego de los saludos de rigor, le conté que viajaba a Europa y quería saber cuándo y dónde nos reuniríamos para trabajar en el libro. Me dijo que viajaría a dictar un curso en Harvard ese otoño y que quizá sería más fácil para mí viajar a Cambridge (Massachusetts) que trabajar con él en São Paulo. Cambridge nos ofrecía un lugar más tranquilo para trabajar que São Paulo, sin las enormes obligaciones que la vida académica, política y educativa de Brasil imponían a la agenda de Paulo.

Le pregunté si había pensado en los grandes temas que deberíamos abordar. Su respuesta fue no solo directa, sino que me atrevo a decir lacónica. Me dijo: “Carlos, tenemos que criticar el neoliberalismo, es el nuevo demonio de nuestros días”.

En ese momento un silencio del otro lado del teléfono me indicó que la comunicación se había cortado. Estaba llegando al aeropuerto internacional de Los Ángeles, y la fuerza de los sistemas de comunicaciones en la zona puede haber interferido en nuestra comunicación telefónica.

Desistí de volverlo a llamar. Se acercaba la hora de abordar mi avión, y por supuesto una llamada de teléfono celular es siempre costosa. Decidí volver a llamarle a mi regreso de París, donde viajaría por pocos días luego de la reunión de Madrid.

Pero me quedé pensando en una reunión donde habían participado, hacía poco tiempo, en São Paulo, en una reunión académica en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), el ya retirado Cardenal Paulo Evaristo Arns, quien fuera Cardenal Emérito de São Paulo y uno de los mejores representantes brasileños de la Teología de la Liberación junto con Paulo Freire.

El título de esta reunión era “Lo diabólico y lo simbólico”, y me pareció un título acertado porque lo simbólico, teológicamente hablando, contrasta con lo diabólico, como su antítesis. Esta conversación con Freire me acompañó por largos ratos en mis cavilaciones sobre el tema.

Nunca me imaginé que estando en París me enteraría de su tan prematura muerte, el 2 de mayo de 1997, debido a un ataque al corazón luego de una operación de las vías coronarias.

Paulo murió solo mientras se reponía de su operación en una sala de terapia intensiva. Uno de los grandes maestros de América Latina, con sus gestos de profeta, su barba blanca al viento y sus ojos que reflejaban esa autenticidad cultivada en cada frase que cautivaba tanto por su lógica como por su poética, había muerto.

Con el moría un pedazo enorme de la historia de nuestro querido y conflictivo continente, y también uno de los filósofos políticos de la educación más importantes del siglo XX. Estoy convencido que su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) constituye la contribución más importante en filosofía de la educación de la segunda mitad del siglo XX, así como *Educación y democracia* de John Dewey (1916) marca la contribución más significativa de la primera mitad de ese siglo. Son textos ya clásicos que han formado generaciones de educadores y militantes sociales en el mundo entero. Son libros cuyas claves de pensamiento continúan interpelándonos. Con Paulo Reglus Neves Freire moría un pensador que había cambiado nuestra manera de entender la educación desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*.

La educación como práctica de la libertad y *Pedagogía del oprimido* inauguran una agenda político-pedagógica que se fue fortaleciendo con otra decena de libros de los cuales cabe resaltar la importancia de su último libro, *Pedagogía de la autonomía*, publicado cuarenta días antes de su muerte. Este es un texto importante de ética pedagógica.

Freire fue un pensador que nos mostró que el diálogo y la deliberación en la construcción de la educación como una esfera pública son instrumentos de lucha. Freire nos enseñó como pocos que la

educación y la política son inseparables, en ocasiones indistinguibles, en las tramas sociales de la aventura humana.

Con rigor epistemológico y esa sensibilidad poética tan suya, nos enseñó:

[...] la concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, si no hay una dialectización conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que está dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis, donde se da el proceso de transformación (Freire, en Torres, 2001, p. 160).

Escribí este texto teniendo presente siempre las últimas palabras de Freire en mi comunicación con él. Una vinculación afectiva y laboral que duró más de veinte años, desde que escribí mi primer libro sobre su obra, incorporando muchos de sus textos, en 1975.

Entre las frases que me han impresionado más de Freire se encuentra la siguiente, recogida en uno de mis libros:

[...] el día en que las fuerzas del poder y la dominación que gobiernan la ciencia y la tecnología puedan descubrir un camino para matar la intencionalidad y el carácter activo de la conciencia, que hace que la conciencia se perciba a sí misma, ya no podremos hablar de liberación. Pero precisamente porque no es posible matar, borrar la fuerza creadora, recreadora y captadora de la conciencia, ¿qué hacen los que dominan? Mitifican la realidad porque, como no hay una realidad que no sea realidad de la conciencia, al mitificar la realidad de la conciencia se mitifica la conciencia de la realidad; y al mitificar la conciencia de la realidad se obstaculiza el proceso de transformación de la realidad (Freire, en Torres, 2001, p. 161).

Quiero terminar estas palabras rindiendo homenaje a Paulo Freire, conciencia crítica de América Latina, con un poema que escribí en el primer aniversario de su muerte.

Hace poco más de un año

(Para Paulo Freire)

Todavía, hace poco más de un año,
tu magia deambulaba por las calles.
Como titiritero cantabas canciones a la libertad.
Rostros de niños, jóvenes, adultos y ancianos practicaban
un *babebi de tijolo*
con marcas existenciales,
la curiosidad se volvía epistemología
y tu generosidad desafiaba al poder.

Todavía, hace poco más de un año,
la esperanza y la sabiduría tenían tu nombre, y la utopía
también,
entre gritos de rencor, de bronca y de conocimiento popular
mojados por la opresión
pero atemperados,
por encuentros amorosos de intensidades
desconocidas.

Todavía, hace poco más de un año,
tus palabras formaban himnos,
destruían palacios,
desmoronaban templos,
invitaban a la revolución desmedida,
a una lucha impacientemente paciente.

Todavía, hace poco más de un año,
América Latina vivía preñada de un optimismo contagioso.
Los cercos, alambradas y bayonetas se desdibujaban
como caricaturas borrosas de un pasado en extinción mientras
circos, carnavales y procesiones movilizaban,
en su esplendor,
el legado de la tradición y la ruptura.

Hombres y mujeres buscaban en la política
la verdad, la justicia, la libertad.

Todavía, hace poco más de un año,
te teníamos aquí, entre nosotros.
Hoy, en tu muerte infinitamente sofocante,
todavía vives en nosotros.

Hace poco más de un año que te elevaste en sonoro coro vocal de
[palabras repetidas
pero también reinventadas,
de enseñanzas tradicionales pero no vetustas
de profecías,
donde el amor es la justa medida de todas las cosas,
donde la ética y la sonrisa son banderas y blasones de una lucha
ancestral,
como tus enseñanzas,
maestro, amigo que sigues entre nosotros.

Bibliografía

Freire, Paulo (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Torres, Carlos Alberto (ed.) (2001). *Paulo Freire y la educación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Torres, Carlos Alberto (comp.) (2005). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Valencia: DENES-Instituto Paulo Freire/Edicions del CREC.

Torres, Carlos Alberto (2006). *Educación y neoliberalismo: Ensayos de oposición*. Madrid: Editorial Popular.

La edición de Paulo Freire

*Federico Brugaletta**

Una investigación reciente realizada a partir la base de datos del *Google Scholar* corroboró que *Pedagogía del oprimido* es la tercera obra más citada en campo de las ciencias sociales en el mundo entero (Green, en Kohan, 2020). Más de setenta y dos mil citas confirman que se trata del título más referenciado en el área de educación a escala global. ¿Cómo comprender el alcance internacional de Paulo Freire y su consagración como un autor global? ¿De qué modo sus ideas lograron trascender fronteras nacionales, lingüísticas y políticas?

Los aportes de los estudios del libro y la edición nos ofrecen pistas para aproximar una respuesta a estos interrogantes al prestar atención a sujetos poco explorados en la historia de la educación: los editores. Como sostiene Roger Chartier (2005) “los autores no escriben libros: escriben textos que luego se convierten en objetos impresos” (p. 111). Desde los albores de la modernidad, los libros se configuraron en vehículos privilegiados de la circulación material de ideas y el campo de la educación no fue ajeno a este proceso. Los editores, en su doble faz comercial y cultural, conectaron a través de los libros ideas y prácticas pedagógicas con un amplio público lector interesado por

* Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP).

la educación. En consecuencia, para entender de qué modo Paulo Freire se consagró como autor resulta necesario conocer a sus editores y los *circuitos de comunicación* (Darnton, 2008) que propiciaron su circulación. Aquí destacaremos la figura de Julio Barreiro como editor de Paulo Freire en castellano y las editoriales cristianas y progresistas que propiciaron su primera circulación.

Consideremos primero a Freire como autor, esto es, como productor de textos que luego fueron editados como libros. Cuando se publicó su primer título –*La educación como práctica de la libertad* en 1967– el pedagogo pernambucano ya se encontraba exiliado en Santiago de Chile, allí encontró la plataforma necesaria para desplegar su escritura tras muchos años de experiencia forjada en territorios. En Chile escribió también los textos que compondrán *¿Extensión o comunicación?* y *Pedagogía del oprimido*. Luego, en su breve estancia de 1969 en Estados Unidos, escribió aquellos que formaron parte de *Acción cultural para la libertad*. Y finalmente, durante su vida en Ginebra, escribirá de *Cartas a Guinea-Bissau* recuperando su experiencia con los africanos. En 1980, con su retorno a Brasil, comenzó una nueva etapa de producción de escrita. Sus “*libros hablados*” a partir de diálogos con intelectuales como Antonio Faúndez, Sergio Gimarães, Ira Shor, Frei Betto y Donald Macedo. Sus libros “cartas”, como *Cartas a Cristina* o *Cartas a quien pretende enseñar*. Y la saga final de sus “pedagogías” con *Pedagogía de la esperanza* en 1992 y *Pedagogía de la autonomía* en 1996.

Volvamos otra vez la mirada al caso de *Pedagogía del oprimido*. El texto fue escrito por Freire entre los años 1967 y 1968 en diálogo con militantes que asistían a sus cursos en ICIRA, en Santiago de Chile. Allí hay una historia interesante con respecto al “manuscrito”, las copias dactilografiadas y aquellas mimeografiadas que analizan con detalle José Eustáquio y Natasha Romão (2019). Una copia del manuscrito se tradujo al castellano por el chileno Jorge Mellado. Esa traducción no fue editada en forma de libro en Chile, sino que fue publicada por primera vez por una editorial uruguaya de origen protestante, llamada *Tierra Nueva*, en Montevideo en 1970.

Tierra Nueva fue fundada en 1969 por Julio Barreiro (1922-2005), un profesor universitario uruguayo con vasta experiencia editorial que formaba parte de una experiencia político-religiosa asociada al protestantismo conocida como ISAL (*Iglesia y Sociedad en América Latina*). El proyecto editorial imaginado por Barreiro apostaba a la intersección de dos mundos al ofrecer a lectores evangélicos libros que reflejasen la nueva hora revolucionaria que vivía el continente al tiempo que ofrecía a lectores progresistas libros sobre cristianismo en clave revolucionaria. Intentaba, por tanto, constituirse en una editorial cristiana y de izquierda dispuesta a trascender el ámbito confesional y competir en el mercado del libro secular. Julio Barreiro conoció a Paulo Freire en 1968, cuando viajó a su encuentro en Santiago de Chile junto a un grupo de protestantes uruguayos interesados en desarrollar un círculo de cultura en Montevideo. A partir de ese encuentro, Barreiro no solo consiguió la asesoría del pedagogo para el proyecto de alfabetización popular, sino que se trajo consigo además los derechos exclusivos para editar a Paulo Freire en castellano. A partir de 1969, los libros de Freire se convirtieron en los principales *best-sellers* del sello protestante (Brugaletta, 2020). Tal fue el éxito editorial de la pedagogía freireana que Barreiro debió asociarse con la editorial *Siglo XXI* de Arnaldo Orfila Reynal para dar respuesta a la demanda que llegaba desde toda América Latina.

Pocos meses después de su edición en Montevideo, *Pedagogía del oprimido* se publicó en inglés por otra editorial cristiana protestante, *Herder and Herder*. Y de allí se expandió a todo el mundo: se tradujo al italiano por la editorial secular *Mondadori* (en 1971, en Roma y Milán), al alemán por una editorial cristiana llamada *Kreuz Verlag* (en 1971, en Stuttgart), al indonesio (en 1972, en Jakarta), al danés por otra editorial cristiana llamada *Cristhian Ejlers* (1973, en Copenhague), al francés por la editorial secular *Maspero* (en 1974, en París), al griego (en 1974, en Atenas), al japonés (en 1979, en Tokio). Una enumeración exhaustiva resulta un desafío constante, recientemente se tradujo también al finés (Tampere, 2006). Su publicación en el mundo *lusófono* es paradójica, se publicó primero en Oporto (Portugal) por una

editorial católica de izquierda en 1972; y recién en 1974 se publicó en el país natal del autor por la editorial *Paz e Terra* –editorial cuyo origen también estaba asociado al protestantismo de izquierda. Si seguimos la pista de su expansión en el mundo hispanohablante, luego de la edición montevideana de 1970, se publica en coedición con Siglo XXI en Buenos Aires en 1972, en México en 1973, en Bogotá en 1977 y en Madrid en 1978. Este somero repaso nos permite dimensionar la importancia que tuvieron las editoriales cristianas y seculares de izquierda en la difusión temprana de la pedagogía freireana.

Si desde la conquista europea, América Latina fue concebida como un territorio de recepción de ideas pedagógicas producidas en los países centrales; la pedagogía freireana invirtió los términos del intercambio hacia adentro y hacia afuera. Hacia adentro, porque se generaron circuitos de edición y lectura de educadores latinoamericanos que pensaron los problemas desde y para la región. Y hacia afuera, porque esas ideas latinoamericanistas salieron al mundo, circularon globalmente de modo muy veloz, no solo a otros países del denominado “tercer mundo”, sino también hacia Europa y los Estados Unidos. Actualmente, se constata la presencia de los libros de Paulo Freire en los anaqueles de librerías y bibliotecas del mundo entero. A pesar de las persecuciones y censuras de las dictaduras en la historia reciente, a pesar de los embates que aún hoy recibe su obra desde fuerzas reaccionarias, la pedagogía de Freire persiste por la potencia de sus ideas, pero también por la tenacidad de sus editores y sus lectores que lo siguen circulando y recreando a través de la lectura.

Bibliografía

Brugaletta, Federico (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.

Chartier, Roger (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Darnton, Robert (2008). Retorno a “¿Qué es la historia del libro?”. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (12), 157-158.

Kohan, Walter (2020). *Paulo Freire más que nunca*. Buenos Aires: CLACSO.

Romão, José Eustáquio y Romão, Natasha (2019). Pedagogía del oprimido. Una obra cincuentenaria en evolución. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e066.

La transformación y el traspaso de las fronteras educativas en tiempos de pandemia

Una mirada desde Freire

*Nelsy Armesto Argüelles**

En estos tiempos donde la *reinvencción* en los escenarios educativos está de moda, nos ha quedado claro que somos el resultado de lo que la hibridación de modelos ha hecho con nosotros, tal es el caso que, si nos remitimos a una arqueología de la escuela, nos centramos en los modos escolares de educación, donde se ven las pedagogías relativistas, visibles e invisibles. Sin embargo; estos han contribuido a generar la jerarquización social que limita la libertad, y el temor que despiertan en algunos sectores sociales hace que se presenten reformas que inicialmente quieran proponer estas pedagogías. Estas reformas desconocen que la educación escolar ha de estimular el desarrollo de la personalidad, animar al estudiante que se exteriorice, se muestre, que se manifieste de forma original en aquello que tiene de único.

Más allá de que los estudiantes obtengan buenos resultados en pruebas saber, se debe propiciar que el estudiante pueda desenvolverse y lograr un entendimiento en el contexto y es a partir de ahí

* Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente investigadora de la Secretaría de Educación Distrital.

donde se puede sacar el material de enseñanza para mejorar la educación. Con relación a esto, Freire refiere la visión del proletariado y la educación, por cuanto la economía no deja de ser un factor importante en ella. Es así como pensando en el campesinado, proletariado y las clases oprimidas, este autor, plantea la visión de la educación liberadora en contraposición de la educación bancaria que predomina en los países latinoamericanos.

En este tópico es importante recurrir a Freire (1970), ya que nos permite repensar nuestras acciones desde cómo vinculamos nuestra libertad para llevar a cabo nuestras ideas y sueños, hasta dónde somos conscientes de nuestras acciones y de lo que ello implica en la comunidad. ¿Hasta dónde somos libres? ¿Es nuestra libertad limitada por las situaciones del país? y, con esto, se reflexiona sobre cómo la sociedad determina a los niños, niñas y adolescentes, y en este sentido la libertad se vio limitada por la pandemia. Pues bien, la libertad, decía Savater, es una gran polémica puesto que ya desde Freire (*Ibid.*) se habla de la educación liberadora y, a ello, añadir la obligación que tiene la escuela de que existan personas que quieran crear y buscar la libertad.

La concepción pedagógica de Freire (1970), se enmarca en la transformación y el traspaso de las fronteras de la concepción de este ser humano y del mundo, así como la relación entre la teoría y la práctica, el texto y el contexto y, entre el educador y el educando. Por lo que la libertad va de la mano con el aprendizaje significativo y el constructivismo social, esto fundamenta el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes en los proyectos de aula que, ahora, se ven bajo la necesidad de ser *reinventados* por las TIC. Una muestra de esta reinención es la posibilidad de la pedagogía por proyectos como eje transversal, no solo entre asignaturas sino entre escuelas. Esto implica aprovechar el interés de los jóvenes por los proyectos, donde la creatividad debe ser protagonista, con esto se evidencia tal y como lo señala Freire (1994) que la alfabetización debe tener una función transformadora, en la que se logra una relación con el mundo y con los otros.

Finalmente, la educación en época de pandemia no tuvo cese, la necesidad de lo que Freire (*Ibid.*) situó como una *tarea global*, en la que los educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea. Y, significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo (Freire, 1994, p. 40) pudo materializarse. La creación de encuentros sincrónicos y asincrónicos educativos, la autonomía para ejercitar sus habilidades comunicativas, la puesta en escena de las competencias y la creación de formatos alternativos para el goce académico, brindaron la posibilidad a los estudiantes de ser los autores de sus aprendizajes, los ejecutores de su proceso y por tanto los protagonistas en experiencias de aprendizajes significativos, en los que la multimodalidad y las TIC, hicieron parte para acercarse a múltiples interpretaciones del mundo desde la exploración del conocimiento que permite, como afirma Freire (1970), la transformación del educando, el descubrimiento de sus propias palabras y por tanto la posibilidad de leer su realidad, así como la creación de contenidos libres y susceptibles de adquirir un valor popular y colectivo frente al intercambio de experiencias literarias que reconocen su historia y su cultura en este momento de aislamiento.

De esta manera, se reivindica la propuesta de Freire (*ibid.*) por ayudar al hombre a ser hombre en el aspecto pedagógico del lenguaje que se basó en la evolución de conceptos como sociedad, educación y diálogo (comunicación). Lo cual nos deja una reflexión frente a las formas de enseñanza, que, a su vez, conforman didácticas contempladas en los diferentes marcos legales educativos que se quedaron cortos en tiempos de pandemia y que en este caso debieron adaptarse por medio de las TIC para crear escenarios educativos que involucren activamente al estudiante.

Bibliografía

Freire, Paulo (1970). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta: Buenos Aires.

Educación e invasión cultural en el medio rural

Perspectivas desde la obra de Paulo Freire

*Daniel Lozano Flórez**

La acción educativa del docente rural y del técnico agropecuario en el desarrollo de las políticas de asistencia técnica

El desarrollo de los procesos socioculturales puestos en marcha en los escenarios territoriales, sobre todo los relacionados con la introducción de tecnologías aplicables a las actividades agropecuarias llevadas a cabo por la población rural, ha tenido en la idea de modernización su principal referente para definir el sentido del cambio social y productivo. Desde los años sesenta del siglo XX, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales han formulado políticas y programas de asistencia que tienen entre sus fines la extensión de la idea de progreso al medio rural de los países de América Latina y del Caribe, con el fin de generar procesos de desarrollo rural que conduzcan al cambio social y al mejoramiento de la calidad de vida del habitante rural.

Las decisiones y alternativas de intervención para intervenir en el medio rural han adoptado la educación y la asistencia técnica como

* Doctor (c.) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Docente e investigador del programa de Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: dlozanof@gmail.com

estrategias para el proceso modernizador y la realización del cambio social rural. Estas estrategias han encontrado en el técnico agropecuario, el agrónomo y el profesor de la escuela rural, los principales agentes para impulsar dicho cambio. La propuesta de educación popular desarrollada por Freire hizo críticas a la intervención de agentes externos en la comunidad rural y cuestionó la acción desarrollada por el extensionista, los criterios que fundamentan la extensión rural y sus prácticas. De manera particular, la crítica hecha por Freire se ocupó de aquellos criterios que consideran como no deseable la realidad preexistente, plantean una intervención con agentes externos a la comunidad, la producción y transferencia de conocimientos nuevos y el interés de que la transferencia de conocimientos modifique la conducta de la población rural (Cimadevilla, 2003), con lo cual, según Freire, se produce una invasión cultural.

En resumidas palabras, Freire formula una crítica a la extensión agrícola que se concreta en lo siguiente: “el objetivo fundamental del extensionista, en el trabajo de extensión, es intentar hacer que ellos –los campesinos– cambien sus ‘conocimientos’ asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son los conocimientos del extensionista” (2010, p. 24). Conviene subrayar que, en la crítica a la extensión agrícola realizada por este autor, la imposición de ideas y de prácticas culturales tienen una centralidad en su análisis y fundamentaron el planteamiento de producción de invasión cultural a través de la extensión agrícola, debido a que el contenido llevado, refleja la visión del mundo de aquellos que lo llevan, el cual se superpone al de aquellos que pasivamente lo reciben (Freire, 2010).

Adicionalmente, la crítica planteada por Freire a la extensión agrícola incluye, por un lado, la consideración del campesino como un sujeto pasivo, consumidor del conocimiento transferido por el extensionista y, por otro lado, idea de que el conocimiento objeto de las labores de extensión es de nivel superior a los conocimientos y saberes ancestrales de los habitantes rurales, razón por la cual los deben cambiar. Más aun, la crítica de Freire a la extensión se extiende a los objetivos educativos de esta, porque no aporta a la práctica de la libertad y

produce la domesticación de la población. En relación con este asunto, Freire consideró que la extensión es incompatible con la educación concebida como acción liberadora. En concordancia con esta crítica, Freire planteó una propuesta educativa en los escenarios rurales, que incluyera la extensión como parte de una acción social educativa (Freire, *ibid.*).

Cabe señalar que la situación presentada con la extensión rural y el extensionista se repite en la educación formal, cuando la escuela rural y el profesorado encargado de la formación de la población campesina, desarrollan proyectos educativos institucionales que no tienen suficiente aceptabilidad y adaptabilidad, produciendo, igualmente, una invasión cultural, tal como ocurre con las acciones y prácticas de los programas de extensión agrícola.

La comunicación y la educación en el desarrollo del cambio social rural

Freire aportó al pensamiento educativo latinoamericano un método aplicable y replicable en el desarrollo de procesos educativos. En este método la educación tiene una perspectiva política, relacionada con el desarrollo de procesos conducentes al cambio social y a la liberación de los oprimidos. Desde esta perspectiva, la educación requiere de una escuela popular que formule proyectos educativos y desarrolle procesos y acciones educacionales orientados por una pedagogía liberadora, concebida por Freire como alternativa a la pedagogía que orienta la educación bancaria, encargada de la formación de quienes integran las élites del poder y ejercen la dominación.

La propuesta educativa de Freire se basó en el desarrollo de procesos de alfabetización que generen concientización¹ de la población, para lo

¹ La concientización, según Freire, permite a quienes integran la población constituida por los oprimidos, la apropiación crítica de la posición que ocupa en la relación con los demás grupos e integrantes de la sociedad y dicha apropiación se convierte en la fuerza que impulsa al oprimido hacia el ejercicio de los roles que debe desempeñar

cual la educación debe hacer análisis crítico de la realidad social y económica del territorio donde se encuentra asentada la población y las acciones del proceso educativo se deben desarrollar mediante un proceso dialógico que privilegie la praxis transformadora de la realidad social sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos establecidos curricularmente.

El método sugerido por Freire integra la persona con la cultura y sus experiencias, el desarrollo del pensamiento crítico y el protagonismo de la población en el desarrollo de los procesos sociales. Para ello, el docente de la escuela popular debe contribuir a la reflexión y concientización de la población oprimida, a su liberación y a la producción de conocimientos que incorporen la cultura y la experiencia del oprimido. Ciertamente, en este contexto es donde interviene la alfabetización, entendida como proceso que debe llevar a que los sectores populares construyan el conocimiento que les permita avanzar en el desarrollo de procesos conducentes a la transformación social.

En el pensamiento de Freire, el desarrollo de la alfabetización requiere la introducción de cambios significativos en el ejercicio de la práctica profesional docente, porque el profesor no debe ser un transmisor de conocimientos sino contribuir a la configuración de una relación simétrica entre educador y educando, lo cual se debe producir en el marco de una relación dialógica entre estos actores de la educación (Freire, 2010), en la que se realice una “problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2005, p. 90).

Coda

El extensionista inicia la domesticación persuadiendo al habitante rural para que acepte los mensajes institucionales de tipo comercial, político o técnico. En oposición a esta persuasión, Freire propuso la

en la sociedad como sujeto comprometido con la transformación del mundo y la humanización de este.

concientización, la problematización de la realidad y el diálogo como estrategias que permiten el desarrollo de una educación liberadora. En este contexto, sugiere que “educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 2010, p. 25). Asimismo, la educación popular, liberadora, requiere del reconocimiento de las diferentes culturas y la construcción de conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad, lo cual la aleja de la idea tradicional de extensión y pasa a concebir la asistencia agrícola como parte de un proceso de comunicación sustentado en el desarrollo de espacios y de prácticas dialógicas. Esta noción de la extensión como proceso de comunicación implica, principalmente, relaciones recíprocas, ausencia pasividad entre los sujetos, educación basada en el diálogo y el abandono de la idea de transferencia de conocimientos (Freire, 2010).

Bibliografía

Cimadevilla, Gustavo (2003). La naturaleza no natural de la extensión rural. En R. Thornton y G. Cimadevilla, *La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur*. Buenos Aires: INTA.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Freire, vestigios y retazos en la vida de una maestra

*María Teresa Forero Duarte**

La cultura se enriquece cada vez que la expresión de los no llamados se valora, cuando se brinda un tiempo y un espacio para crear nuevos mundos con la presencia y la palabra de los otros y de lo otro. Esa es la convicción que he construido a lo largo de mi trabajo y tal vez muy quedo, con tono amoroso, muchas palabras que quizás ni siquiera atine a precisar del maestro Freire, me hablan al oído, me han estado tutelando en la distancia del tiempo, en la lejanía de su primera presencia cuando desde los primeros pasos esta maestra-artista apenas “aprendía a escribir mi propia vida”.

Agradezco a CLACSO y a la SED de Bogotá por sumar mi voz al reconocimiento de la obra del maestro Paulo Freire. Diré que me une a sus ideas un sentimiento de amor y solidaridad derivado de un estrecho vínculo con la realidad de la exclusión y las contradicciones que se viven en nuestra geografía y particularmente en las escuelas públicas. Podría decir, como expresaba en un poema reciente, que en el encuentro con sus palabras “supe entonces que sabíamos del dolor”, pero también, que la esperanza y la alegría conciben nuevos

* Magister en Educación Especial. Gestora de la Red Distrital de Referentes de Discapacidad. Docente de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito; y de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

caminos, que donde las condiciones son difíciles, la imaginación, el trabajo, la búsqueda permanente y la acción del maestro suman a la “creación de la cultura”, la cultura de la diversidad y de la expresión creadora.

Lo que realizaré pues en este breve escrito, será básicamente una reflexión personal sobre las iridiscencias como destellos para ver y transitar, y las resonancias que como ecos reflejan el pensamiento del maestro Friere, o mejor las relaciones o felices coincidencias que quiero yo anudar con lo que ha sido mi propio trabajo como maestra del sector oficial a lo largo de ya muchos años.

El primer encuentro con las palabras de Freire ocurrió cuando me formaba en la Universidad Pedagógica Nacional como educadora especial. Un librito pequeño impreso en papel amarillo que se compraba en las mantas tendidas en los suelos de la universidad: *Pedagogía del oprimido* fue objeto-palabra-pensamiento detonante de algunas sintonías; corrían los años noventa y sus “palabras generadoras” daban cuerpo y narrativa a las inquietudes de los estudiantes que acudían al encuentro con lo absurdo y con la posibilidad de un otro mundo deseado.

Las palabras afectan, o calan o cobran sentido, si se está listo para escucharlas o para ver lo que se nos quiere mostrar con ellas. Entonces me pregunto, ¿qué magia puede existir en las palabras de este viejo y sabio hombre de barba, tan icónico en las imágenes y en las ideas, para que los jóvenes de todas las épocas encuentren en sus palabras ese sentido, esa luz, esa resonancia?

Una respuesta lacónica puede ser que las condiciones de pobreza e inequidad están presentes hoy como ayer y que todo se está por hacer o por rehacer. Pero podría ser también, que su voz es audible porque sí han cambiado las condiciones de la educación y la cultura; y que sus palabras entonces resuenan en los corazones de los jóvenes como un deseo siempre presente y cada vez más consiente. Un deseo que siempre por su fuerza emocional, por la contundencia en el compromiso en y para lo social y por la coherencia entre el pensar y la acción jalona sueños. Son palabras que instan a hacerte cargo de un

sí mismo; palabras que no eluden, ni esquivan las posibilidades, sino que, con la confianza sostenida en la creación personal y colectiva, afirman la posibilidad de la transformación y de elevarse sobre las subyugantes condiciones de pensamiento y de acción a las que nos sometemos entre humanos.

No creo que en aquella época universitaria hubiese sido seducida y llamada por trazos de una clara conciencia política o por la teorización siempre atenta al saber que se deriva de las propuestas de acción fruto una y otra de las propuestas del maestro. Sentía, como la mayoría de los estudiantes de la universidad pública, el ímpetu de crear, de aportar y de cambiar el mundo y muy seguramente la carrera que “me había elegido” aun sin mi consenso, fue encargándose de hacer propio cada pasaje, cada palabra que, desde la formación pedagógica, psicológica, cultural y artística, supieron forjar una mirada, una manera de comprender, una estética del mundo y un compromiso cada vez más cercanos a mis intereses y afectos. Así, con cada aprendizaje reconocía la importancia y posibilidad que como maestra tenía para incidir en la vida de cada niño y en la propia. Empecé un largo recorrido con una premisa: la revaloración cultural de las personas con discapacidad, premisa que ha servido para situar, para visibilizar, para declarar su presencia en la sociedad y en la cultura.

La comprensión de las implicaciones de lo individual con lo social me llevarían más temprano que tarde a entender que la incidencia como maestro no era solo en un niño, era en la familia, era en la escuela, era en el barrio, era en la localidad, en la ciudad, era, en el país. Ahí resuenan las palabras del maestro Freire. La propuesta de articular teoría y práctica y métodos dialógicos y liberadores para mí estaban más en sintonía con las propuestas de creación de los artistas y lo que llamábamos en ese entonces animadores culturales, y así lo apropiaba. Fui construyendo y construyéndome a través de una escenificación conjunta de la revaloración cultural a través de la palabra, la palabra que construye nuevas realidades y que aún hoy guía mis esfuerzos pedagógicos, artísticos y culturales.

La escuela dejó de ser una edificación; aprendí a leerla como un ser vivo, siempre actual, siempre cambiante. En un evento reciente (Misión de Educadores) me refería al lugar de la escuela en la situación de contingencia escolar frente a la pandemia afirmando: “es momento de aprender a parar”. Realizar la educación desde la casa implica o debería implicar deslocalizar los contenidos, las prácticas y el sentido de la educación. Esta coyuntura nos ha brindado la oportunidad como maestros para repensar el sentido de la escuela, para ver la escuela como un organismo mutable que se permite flexibilizar en horarios, espacios y en las relaciones que propone con el saber, con los otros y con el mundo. Pero también hemos asumido la masificación de estas tecnologías de manera automática, restringido a un uso pasivo, aletargado, sin la menor reflexión acerca de su papel en la cultura, en la política, “en la humanización del hombre”. Son precisamente estas circunstancias las que parecieran propicias para la continuar el legado freiriano donde “la acción y la reflexión de los maestros sobre su propio mundo para transformarlo” es también la posibilidad para enfrentar las contradicciones que suprimen la conciencia y la creatividad propia y de los otros; es abrirse a un mundo donde la docilidad da paso a la inventiva y a la divergencia.

La escuela después de esta experiencia mundial es el lugar-semilla que alberga la potencia del futuro, de donde retoñaran risas y sabiduría; los frutos son las generaciones de personas capaces de pasar de la reproducción a la creación, de la ingenuidad a la actitud crítica. Es urgente resignificar sus prácticas, desde mi nuevo apelativo como docente de apoyo pedagógico, miro hacia aquellos excluidos con quienes he caminado de la mano; aquellos que no tenían voz, ni palabra; aquellos a quienes no se escuchaba, ni se les miraba. Ellos que hoy hablan, escuchan y expresan sus particulares modos de sentir y entender el mundo, han caminado por sendas maltrechas hacia la transformación y han llenado la escuela de esperanza con su renovada y fresca lectura del mundo, de la realidad. Estos son, estos somos, los herederos de tal manera de asumir, de transgredir, de incitar, de curiosear, de leer el mundo, de

problematizar, de buscar, de generar nuevas situaciones que cambien las actuales, de palabrear y de ser palabra; en últimas, somos eco, resonancia, destello de un hombre-maestro que se aferró a los sueños de los jóvenes y de quienes seguimos soñando, para estar siempre allí presente entre nosotros.

Paulo Freire, más allá de un legado

Blanca Cecilia Fulano Vargas, Andrés Julián Carreño Díaz,***

*Walter Spencer Viveros-Viveros****

*y Roiman Amed Badillo Bejarano*****

A lo largo de la historia de la humanidad podemos identificar, en muy pocos momentos, cuestionamientos sobre los fines de la educación y el papel que juega la escuela en la consecución de estos y es Paulo Freire desde sus acciones, obras y forma de pensar, lo han posicionado como el principal pedagogo de América Latina, que ha cuestionado, desde una pedagogía de la liberación, el ¿qué y para qué se enseña?

Efectivamente, Paulo Reglus Neves Freire, (1921-1997) pedagogo y filósofo brasileño ha sido el gran creador y defensor de la pedagogía crítica y liberadora. Fue un hombre coherente con su pensamiento y actuar que dejó un gran legado en Latinoamérica y el mundo. Sus posturas críticas sobre las perspectivas de la educación se posicionan

* Magister en Educación, Universidad de los Andes. Correo electrónico: blancafulano@reddi.net

** Doctor en Educación y magister en Docencia de las Matemáticas por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: anjudadi@reddi.net

*** Magister en Ciencias Experimentales, Universidad del Valle de Colombia. Doctor en Educación, Universidad de Baja California de México. Correo electrónico: walterviveros@reddi.net

**** Magister en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: roimanbadillo@reddi.net

en la sociedad brasileña, Freire conjuga lo teórico y lo práctico, sus posturas teóricas son revolucionarias ya que se ocupó de los hombres y mujeres más oprimidos, desde el postulado del cual el conocimiento no se transmite, sino que este es el goce de la construcción de un mundo común para las personas de menores recursos. Este postulado lo puso a prueba al alfabetizar de un grupo de 300 personas trabajadoras de una fábrica en un récord de 48 días.

Freire se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación y en su tesis *Educación y actualidad brasileña* propone las bases de su método, asumiendo que todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo. En sus posturas teóricas se reconocen la educación bancaria, práctica emancipadora, el diálogo como fuente de liberación, la alfabetización como camino de una verdadera liberación.

Freire hace la analogía de la educación como el proceso que sucede en un banco y existe una relación de dominación, es así como, las personas que tienen el poder son las que indican qué se debe enseñar y, los profesores son quienes depositan (modelo de educación bancaria) en mujeres y hombres excluidos y oprimidos un conocimiento acrítico sin relevancia, lo que permite que se perpetúe la pobreza mental y física y en este sentido la educación es un instrumento de opresión.

Freire critica los mecanismos de dominación que existen en las sociedades, un grupo reducido de la sociedad quienes consolidan grandes recursos económicos determinan y organizan el orden mundial a nivel político, cultural, ideológico y educativos. El análisis que hace Freire a las formas de reproducción del poder lo lleva a reconocer a la pedagogía como una práctica emancipadora, es decir, son los hombres y mujeres quienes se apropian de su proceso de formación a partir de su realidad de ser, sentir y pensar en el mundo cuando existe una toma de consciencia de este principio es cuando el hombre rompe las barreras para ir más allá de las órdenes que condicionan el orden mundial.

Para Freire un punto fundamental para que se dé el proceso de las prácticas emancipatorias es a través del ejercicio del diálogo. Este es reconocido como un encuentro entre diversos mundos cada hombre y mujer supone un mundo porque vive experiencias diferentes y a través de estas experiencias se construye. En el encuentro de las personas se produce la reflexión, esta puede ser a nivel individual o colectivo, pero la reflexión conduce a una transformación en la medida que se produzca una acción. Para Freire la palabra es estéril, pero se vuelve fértil en la medida que se vivencie una praxis, es decir, las mujeres y los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Asimismo, considera la alfabetización como camino a la liberación, entendida como un proceso de observación, diálogo crítico en equipo, registro, análisis, diseño y evaluación. Freire concibe la educación como un acto de coherencia entre el discurso y la práctica, donde el alfabetizador respeta dignifique y edifique la lectura del mundo, va más allá de enseñar a leer y a escribir, a través, de la palabra el hombre se construye y se transforma es el resultado de un proceso dialéctico de la praxis, es en el proceso dialéctico donde el alfabetizado se libera ya que cada vez el hombre y la mujer son conscientes del mundo donde viven pueden ejercer su pensamiento crítico como resultado del empoderamiento del principio de la acción-reflexión-acción.

Sin duda, la propuesta político-pedagógica de Freire sigue vigente. La educación supone un acto de rebeldía, donde el maestro debe asumir una postura política que implique la liberación del pensamiento de hombres y mujeres quienes transforman el mundo, pensar en una pedagogía de las diferencias. De ahí que, pensar en una educación liberadora permite establecer un puente entre el educador y el educando donde se reconozca la experiencia y conocimiento de sus estudiantes.

Considerando el impacto pedagógico de la obra de Paulo Freire, es un espacio muy importante para poder señalar la importancia de la concepción de una educación liberadora, por lo tanto, es relevante indicar que el proceso de educar desde la postura freiriana está enmarcada en la concientización sobre las contradicciones de las condiciones de la sociedad existente y en la cual se desarrolla una sociedad.

Por ello, podemos afirmar que en la educación del siglo XXI es necesario revisar y reestructurar el currículo proponiendo una educación dialógica, emancipatoria en oposición hacia un conjunto de planes, programas y proyectos que sigan legitimando la educación bancaria y alienante; por consiguiente, es de vital importancia problematizar en el aula como estrategia para que los estudiantes sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Es decir, la educación para la emancipación debe llevar a procesos de descolonización y prácticas pedagógicas contrahegemónicas.

Esta transformación del currículo debe propiciar que el educando sea un ser crítico de la producción del conocimiento científico, un individuo que desde su ser político aporte al desarrollo de la sociedad, pero esto se logra si es posible que desde la escuela se logre propiciar que hombres y mujeres se liberen a sí mismos. Como consecuencia, los educandos deben desarrollarse como individuos autónomos, además de éticos, ya que sin ética es imposible tener seres que hagan parte de dinámicas sociales liberadoras y *humanizantes*.

Bibliografía

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010b). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Más allá del saber y el educar

Pedagogía del diálogo y la emancipación social en la autoformación docente

*Marleny Hernández Rincón**

En la sociedad actual se hace necesario el desarrollo de nuevas estrategias y competencias que promuevan sujetos críticos capaces de enfrentar los cambios que se están produciendo, y se hace visible el desafío que enfrentan las políticas a nivel nacional, y en América Latina, para reconocer, que, los docentes, son parte esencial para lograr este propósito, porque sin su compromiso y su dedicación, sería imposible superar la desigualdad en materia de resultados de aprendizaje y en la calidad educativa.

A efectos de lo anterior, resulta importante preguntarnos sobre los procesos de formación que realizan los docentes y la posibilidad que se brinda en ese escenario de promover capacidades críticas, que permitan investigar su propia práctica. De forma adicional, cuestionar si es posible, que este proceso sea desde una dimensión dialógica, como una alternativa que amplíe la búsqueda de nuevos horizontes educativos y nuevas formas de enseñar y aprender.

* Docente. Candidata a doctora en Educación por la Universidad de La Salle. Código ORCID 0000-0002-8816-7491.

Las investigaciones adelantadas sobre esta problemática reconocen que, en los procesos de formación docente, las iniciativas responden a una perspectiva clásica, que introduce a conceptos teóricos básicos, pero no existe una verdadera apropiación de las nuevas concepciones de la educación, de generar nuevas realidades institucionales, y que estos procesos de formación tengan la posibilidad de vivenciar nuevos modelos de aprendizaje.

Al respecto, nuestro educador latinoamericano Paulo Freire ya advertía de estas situaciones problema en la formación docente, y ha situado ante este desafío un punto de partida que radica en el método dialógico, crítico y criticismo. Desde esta perspectiva, el legado de formación dialógica planteado por Freire refiere al proceso personal de construcción de identidad, que debe realizar cada docente para establecer las bases necesarias apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar.

De allí la importancia de apostar por modelos de formación para docentes, que parten de la práctica de aula y realizan reflexiones críticas sobre el desarrollo de estas. Las cuales se nutren de los aportes de otros docentes interesados por las mismas problemáticas, agenciando así un docente como sujeto político y social, que aporta e impacta en la transformación educativa, desde la consolidación de discursos teóricos y didácticos que fundamentan la praxis. Para Freire, este hecho reflexivo parte de la posibilidad de establecer relaciones horizontales entre los docentes, ya que de esta forma se logra construir una educación participativa y emancipatoria, donde se promueve la construcción de conocimiento colectivo desde el consenso y el disenso para crear, intercambiar o modificar significados.

El interés por mejorar la práctica pedagógica desde los procesos de formación docente asume el diálogo como una oportunidad de transformación, de reconfiguraciones que surgen a partir de las interacciones con otros, y se establecen nuevas condiciones para la creación de sentido. El cual se adquiere, cuando se es protagonista de la propia existencia y se logran conectar los aprendizajes útiles en la vida práctica, y se encuentra la verdadera relación entre el discurso y la práctica.

Este principio, atiende a un enfoque de formación comunicativa, donde el docente se enfrenta a encuentros relacionales y la palabra reflexionada con el otro es capaz de movilizar concepciones e introduce nuevas formas de aprender. De este modo la acción dialógica cumple tres reglas: participación, compromiso y reciprocidad. La primera que alude a la interacción con el otro, la segunda a la capacidad de mantener un diálogo y la tercera que viabiliza las intenciones de dar y recibir en el intercambio verbal.

Por tanto, se trata de reconocer el diálogo en el escenario educativo de cara a la función social donde el docente adquiere una conciencia crítica de su rol y se le reconoce como un interlocutor válido frente a las oportunidades de transformación que brinda un proceso de autoformación. Es decir que el diálogo, crea nuevas formas de comprensión, es a la vez instrumento de reflexión, y posibilita diferentes mediaciones que tienen que ver con la transversalidad del lenguaje, lo cual refiere asuntos éticos, políticos, económicos que definen enunciados e inducen a los participantes a un tipo particular de relación comunicativa. De allí la importancia de la perspectiva de la acción dialógica de Freire desde las acciones comunicativas como respuestas a las necesidades de la educación posmoderna.

Esto implica ver el diálogo como un andamiaje que posibilita promover una igualdad educativa y social, lo que permite argumentar, que, para alcanzar estos objetivos, los docentes no pueden seguir actuando solos y surge la necesidad de pensar en la construcción de conocimiento en comunidad. Donde los significados construidos a partir del diálogo demuestran que el aprendizaje se da por medio de las interacciones entre personas, lo cual viabiliza relaciones igualitarias que definen acciones comunes. Por tanto, el tejer en comunidad desarrolla un diálogo intersubjetivo de forma democrática, que reconstruye prácticas de enseñanza habituales y se promueven procesos de cambio

Así mismo, el pensar la formación docente desde una perspectiva dialógica, implica reconocer que tejer conocimiento en comunidad es una estrategia de formación permanente para el docente

que decide participar en estos encuentros de interacción. Por tanto, una comunidad dialógica se aleja de la concepción de formación de docentes de forma piramidal y jerárquica e induce a los integrantes a ser protagonistas, actores, autores y corresponsables de su cualificación.

La cuestión radica en reconocer que el legado de Freire ha sido el aprender a tejer conocimiento en comunidad, y posibilita una línea emergente en la formación de docentes que establece otro tipo de planes de acción o giros conceptuales, que constituyen territorios en construcción, y los procesos de reflexión suscitados al encontrarse con otros, permite confrontar-se, preguntar-se, contextualizar-se y constituir-se cómo sujeto político, al hacer visible la singularidad de sus propias prácticas pedagógicas.

Lo anterior, posibilita que el diálogo adquiera una capacidad transformadora y testamentaria al pensar con otros los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma a priori y a posteriori, ya que desde esta postura reflexiva se pueden señalar diferentes alternativas emancipatorias que introducen al docente en nuevas realidades que amplían las relaciones del saber y el educar desde una pedagogía crítica del diálogo.

Indudablemente, la pedagogía del diálogo y la emancipación social en la autoformación docente son un elemento trascendental para conducir una descolonización del conocimiento en la educación. La ecología de saberes es un principio epistémico fundamental que constituye un punto de partida dialógico, que permite huir de ciertas apuestas eurocéntricas por mantener el statu quo. En este sentido, las pedagogías emergentes del diálogo se constituyen como un portal hacia nuevas relaciones y nuevos discursos en torno a la educación y su producción de conocimientos, y se alzan en ponderar espacios, como diría Freire, a favor de una educación política.

Por tanto, es importante reconocer en la pedagogía del diálogo una ventana de oportunidad en la formación docente, donde se hace una apuesta por comprometer y entretejer todas las voces alrededor de una construcción social, por recuperar la confianza y la fe en las

personas, la esperanza y el pensamiento crítico. Todavía estamos en deuda con el legado de nuestro educador Paulo Freire al situarnos en el desafío de los procesos educativos y constituye una prioridad el enfocarnos en la construcción colectiva de conocimiento.

La educadora, otra oprimida

*José Israel González Blanco**

Esta reflexión, evocando la leyenda del pájaro carpintero, es la cuota inicial de una silla que se podrá construir, en la fina madera del magisterio, a partir de tres evocaciones; la primera, relativa a la constitución de la madera, huelga decir del gremio; la segunda, agujereando las condiciones que caracterizan el lugar que ocupan las educadoras en la arboleda; la tercera, afin con los sujetos que le dan sentido a la práctica pedagógica. Principiemos indicando que la madera, históricamente, ha estado constituida, mayoritariamente, por maestras, rememorando a Freire en la diferenciación que hace con las tías (Freire, 1994, p. 12). Según el Ministerio de Educación (2019) la densidad de la madera era del 68,5%.

Picoteando en las condiciones en las que se realiza el trabajo docente hay suficiente cáscara para argüir que la educadora es, al menos, triplemente, explotada; de una parte, por el autoritarismo, el racismo, la discriminación y la violencia de género en el trabajo; de otra, por su directa correspondencia con la economía del cuidado y, tercera, por la hegemonía patriarcal en todos los ámbitos, incluidos el sindical y el político. “El padre es el amo, no solo de los niños sino de la esposa” (Villar Gaviria, 1986, p. 30), un padre que no se reduce a

* Docente orientador. IED Nuevo Horizonte Bogotá DC. Colectivo caja de Pandora. Correo electrónico: ocavita@yahoo.com

lo biológico. La tercera evocación se ocupa de la relación de la educadora con los educandos dentro del sistema educativo, con el bosque que reverdece la fronda y los vientos que la oxigenan y también la intoxican.

Siguiendo con la analogía del bosque, mana una relación alelopática; es decir, los educadores se encuentran con unos sujetos oprimidos, que acuden a la escuela en búsqueda de amor y libertad, demandas que los educadores no garantizan, porque la hegemonía escolar está hecha para sujetar, promueve el individualismo, la competencia capitalista y la insolidaridad, cortezas que le impiden al bosque esparcir bálsamos de pensamiento, creatividad y cooperación. La escuela ha dejado de educar para dedicarse a: instruir, alienar, enseñar a cazar dragones, oprimir. “Los métodos llamados educativos, tanto familiares como escolares, han tenido un denominador común: el ser opresores” apunta el referido psicoanalista colombiano.

Estas primeras virutas, extractadas de la madera, son afines con aserrines de otras leñas escindidas en la escuela y en la familia, que nos permiten aseverar que la educadora y el educador son oprimidos. *El niño, otro oprimido* es una de esas virutas o estudio realizado a finales de 1970, cuyas fuentes son el psicoanálisis, los aportes de Summerhill y *La educación como práctica de la libertad*. El otro, que no se alcanza a carpintear en este escrito, detalla la dinámica de las prácticas pedagógicas en algunos colegios de Bogotá: “Tenemos un aula que no pregunta. En ella se crea una atmosfera de tensión en la que lo mejor es quedarse callado [...] un salón de clase en el que hay un proceso de confrontación de quien enseña y quien recibe, es un proceso de resistencia y de aceptación, de interacción conflictiva generacional”. El “aula que no pregunta” (Alape, 1998) es un emblema de la pedagogía del oprimido.

El tufillo que expelen estos aserrines es el de un sistema educativo autocrático y dogmático, que no permite que el educando, ni el educador, ni el joven piensen, ni hagan preguntas, ni sean críticos. Es la escuela tradicionalista, que formatea la frivolidad de la educación

bancaria, que se caracteriza por estimular la pasividad y el enrarecimiento del humanismo y la pedagogía. Una educación en la que “la relación maestro-alumno es muy conflictiva y enojosa, dado que el maestro que está al frente de la clase aparece como un enemigo para el alumno”. Esta era la educación que tanto preocupaba a Freire, al punto que se propuso cambiarla por otra en la que sobresalieran la democracia, la confianza, el respeto mutuo y la esperanza. El acto de preguntar debería estar ligado al acto de existir, de ser, de estudiar, de investigar. Muchas veces, decía Freire, “los profesores autoritarios acaban reprimiendo las preguntas de sus alumnos o, aún más, responden a preguntas que sus alumnos no se formulan; por eso todo maestro autoritario es aburrido, sin gracia y trata a sus alumnos como si ellos no existiesen” (Gadotti, s.f., p. 111).

El aula que no pregunta

En este escenario los protagonistas son educadores y educandos. De los primeros, otra investigación, realizada en Bogotá, encontró diecinueve tipologías de maestros, construidas por Ellos mismos. Para esta reflexión destacamos: “temeroso”, “gritón”, “cansado”, “despistado”, “opositor”, “sabelotodo”, “isla”, “indiferente”, “fantasma”. Para Caja de Pandora, equipo terapéutico y de investigación, estas tipologías pueden leerse como “síntomas de la situación que crea la opresión” y el “aula que no pregunta”, sobre cuyas causas nadie se está ocupando, empeorando la salud mental de educadores y educandos e impactando el proceso educativo. Los alumnos “manifiestan que las relaciones entre maestros son raras [...] algunos ni se miran [...] en cuanto a la relación docentes-directivos no existe comunicación efectiva, los coordinadores están generalmente a la defensiva” (Alape, 1997, p. 45). Para muchos “es mejor quedarse callado y no meterse en problemas”.

Debido a la dejadez de los administradores de la educación en Colombia, al menoscabo de la salud mental del magisterio, el aumento

del Burnout y las posibilidades de actuar desde nosotros mismos, con base en los conocimientos que trabajamos con los educandos, Caja de Pandora inicia en 2016, con la estrategia de Grupos de Apoyo Experiencial Terapéutico (González, 2020, p. 24 ss.), en los que “se le permite a los educadores expresar libremente su malestar, sin actitud de juicio en relación a lo enunciado”, se ponía en escena la escucha activa y a la vez se le anima a apropiarse de su problemática, a identificar lo que les hace daño, a asumir una postura diferente a la asumida hasta ese momento, *verbi gracia* “quedarse callado” para “no meterse en problemas”, no seguir en la cultura del mutismo y a diagnosticar esos silencios obligados del “aula que no pregunta”.

Cuando el colectivo anima a las y los educadores a: verse a sí mismo, apropiarse de su problemática, identificar lo que hace daño, asumir una postura diferente a la que había tenido hasta ese momento, está contribuyendo con la problematización del silencio, reconociendo el conflicto, provocando la verbalización de lo que está adentro de la persona, avivando la escucha a sí misma/o, “para percibir la voz de nuestra conciencia” (Fromm, 2016, p. 188). Así, él/ella puede hacer el resto y es aquí donde la emancipación de la maestra oprimida toca madera, cobra valor, para levantarse y dejar de estar siempre sentada al borde del nido, como lo hizo el pájaro carpintero, pese a epítetos y bulas de sus compañeros.

Bibliografía

Alape, Arturo (1997). Los posibles perfiles del maestro. *Revista Educación y Ciudad*, (3), 40-47.

Alape, Arturo (1998). El aula que no pregunta. *El Espectador*.

Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Fromm, Erich (2016). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE.

Gadotti, Moacir (s.f.). *Paulo Freire, su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL.

González, José y otros (2020). *Caja de Pandora: un telar que urde esperanzas*. Bogotá: IDEP.

Villar Gaviria, Álvaro (1986). *El niño otro oprimido*. Bogotá: Carlos Valencia Ed.

La escuela vista desde la teatralidad

Resaltando los principios freirianos en cuatro escenas

*Red de Docentes Investigadores (REDDI)**

Escena 1: libre ¿de qué? y libre ¿para qué?

La sociedad requiere educación para la libertad, y requerimos hablarlo en todos los grupos etarios. Paulo Freire nos advierte de la confusión que representa hablar de autoridad y libertad, pues lo tergiversamos por autoritarismo y libertinaje. Nos dice que para llegar al equilibrio entre estos conceptos es necesario reconocer las experiencias con las que llega el educando a la escuela, ya que estas constituyen su juicio. Siendo así, la formación escolar debe fundamentarse por las cualidades de respeto a la autonomía, dignidad e identidad del educando. Aunque es una quimera imaginar llegar a un amplio número de educadores y educandos que tengan estas cualidades, se

* Ingrid Nathalia Meneses Runza. Nodo Cultura Evaluativa 360° REDDI. Doctoranda en Educación. Colegio Tom Adams.

Doris Marcela Salcedo-García. Nodo Orientación Educativa REDDI. Docente Orientadora y Lic. en Psicología y Pedagogía. Colegio Florentino González.

Rafael E. Sarmiento Zárate. Nodo de Pedagogías Alternativas REDDI. Docente de Filosofía, Ética y C. Políticas. Colegio José Francisco Socarrás.

Ana Isabel Suárez Martínez. Nodo Ciencias Sociales REDDI. Licenciada en Ciencias Sociales. Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo.

debe trabajar para esto. Generar la libertad en la escuela es imperativo y esto conlleva a un cambio de paradigma donde el docente tiene otro papel. Ya no puede ser una formación instruccional, sino un espacio que contribuya a la formación de juicios propios.

¡Qué difícil es este reto como Docente orientadora y psicopedagoga! Todos los días me pregunto: ¿cómo se genera un juicio en un niño de seis años para que entienda que leer y escribir le abre la posibilidad de crear mundos? ¿Cómo enseñarles a unos adolescentes que no se dejen agobiar por la realidad? Que generen su propio juicio y que ellos pueden en su metro cuadrado crear su propio mundo. Y es que, en el mundo bancario, donde se busca proteger al estudiante como si estuviera en una guardería, cuando se le da un espacio para que piense por sí mismo, no es capaz de tomar posición ni acción. Es necesario y urgente que ellos tengan sus propios juicios para que desarrollen y se comprometan con su propia visión de mundo e incorporen las cualidades de respeto a la autonomía, dignidad e identidad de sí mismo.

Escena 2: Maestro, ¿en qué crees tú?

Si me preguntan, la pedagogía del oprimido ha sido el sustento teórico práctico de mi labor en las asignaturas de Filosofía, Ética y Ciencias Políticas, en el proyecto de aula y en el semillero denominado *Ética Performada - Arracachas al Poder*, fundamentalmente porque:

Creo profundamente, en el constructivismo, en la democracia participativa en la escuela, en la horizontalidad de las relaciones humanas, en todo nivel, pero muy especialmente en la relación del maestro con sus estudiantes.

Creo en la libertad como una práctica que sucede en la escuela constantemente y que nos enseña a ser nosotros mismos asumiendo las consecuencias, a ser realmente autónomos, solidarios, empáticos, en suma, felices (sin posponerlo a la adultez, mayoría de edad o graduación).

Creo que el salón de clases debe ser un espacio de libre expresión y libre desarrollo de la personalidad, de debate sano y honesto, de deconstrucción y proposición de nuevos horizontes de acuerdo con nuestras situaciones fácticas, contextuales, sobre las cuales debemos iniciar toda indagación, investigación y aprendizaje.

Creo que al permear el teatro de Augusto Boal (Teatro del Oprimido), permite que la sensibilidad aumente, la emoción sea parte de la búsqueda personal y colectiva del bienestar, incitando al juego, así como a la creatividad, para crear seres sentipensantes.

Creo que Freire ha resignificado el sentido de la práctica filosófica para encontrar la manera idónea de acercar y motivar a los estudiantes a la reflexión filosófica, al amor por el aprendizaje, la investigación, la acción social y la expresión artística.

Creo en la crítica freireana al sistema tradicional bancario, creo que su propuesta liberadora es útil, pertinente, necesaria y urgente en nuestras prácticas educativas, no solo para los estudiantes sino para nosotros como maestros y para la comunidad en general.



Fuente: Mural Homenaje a Paulo Freire (Cappellano, 2008, diciembre).

Escena 3: La diferencia entre lo importante y lo fundamental

“Maestro, ¿qué es lo fundamental, pasar el año o aprender?”, le pregunta el docente al recordar cómo sus compañeros preocupados por el examen de matemáticas murmuraban justo antes de que les ordenara que hicieran una fila, sacaran un lápiz y papel. ¿Por qué no se habla del aprendizaje, no es acaso el principal objetivo de la educación?

“Necesito pasar, si no paso me echan del colegio, tengo que pasar o mis padres me castigan, haré lo que sea para pasar, quizás pagar para que me hagan la tarea, copiar si es necesario, solo necesito un dos, incluso puedo perder este periodo” son solo algunas de las expresiones más frecuentes. ¿Cuántos años más tenemos que esperar para que los estudiantes sean valorados en lugar de reprobados, clasificados y excluidos con una evaluación sancionatoria y punitiva?

Quiero reconocer que fue una frase de Freire, que motivó mi propuesta doctoral sobre la transformación de las culturas evaluativas: “pasar o no pasar, no es lo fundamental, lo fundamental es saber”.

¡Y lo importante, queridos maestros, es que no se nos olvide!

Escena 4: Fortalecer la autonomía. El Foro, un espacio diferente para confiar en sí mismo

Repensar la educación desde una mirada crítica vista desde los estudiantes es una apuesta freiriana que debe darse en las aulas, así como en espacios alternativos para la exposición de ideas, posturas y reflexiones sobre la realidad. Por lo tanto, es de considerar que debe existir horizontalidad entre el docente-estudiante, para permitir confianza y cercanía frente a lo que se aprende y lo que se enseña.

Al respecto, el Foro Interinstitucional de Filosofía Estudiantil, se organiza cada año como un espacio de diálogo abierto y recíproco que promueve la participación de los estudiantes del Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo e instituciones invitadas de

varias localidades de Bogotá. Esta combina los formatos de panel y conversación, en los cuales, se presentan planteamientos que se discuten entre los estudiantes e invitados en un ambiente creado para la generación de nuevos significados. No solamente, se abordan temas propios de la Filosofía, sino diferentes áreas del conocimiento. Lo importante no son los consensos sino la presentación de ideas y planteamientos que se discuten en un ambiente creado para la generación de nuevos significados.

Es un espacio de liderazgo estudiantil y también una forma de repensar la educación desde la autonomía, que permite a los discentes la libre expresión, así como una crítica reflexiva y propositiva de la realidad. El logro con más significación se dio en la versión 2020, ya que presentó reflexiones sobre el papel de los docentes, estudiantes y la educación en el confinamiento dado por la pandemia del COVID-19, que situó nuevos desafíos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Epílogo. No hemos concluido, seguimos avanzando

La educación desde una mirada freireana debe promover la mirada crítica de los estudiantes, es una apuesta que puede darse en las aulas y en espacios alternativos como el Foro, Ética Performada, desde la Orientación Escolar o los procesos de evaluación. La escuela debe ser un espacio propicio para la exposición de ideas, posturas y reflexiones sobre la sociedad. Por lo tanto, es de considerar que debe existir horizontalidad entre el docente - estudiante para permitir seguridad, confianza, cercanía frente a lo que se aprende y lo que se enseña.

Siguiendo a Freire, educar exige de nosotros una postura consciente de la realidad, para poder educar, transformar e injerir en ella, demanda que nuestros roles sean repensados para ser reconstruidos e implica considerar la motivación y la consecución de proyectos interdisciplinarios e interesantes, en los cuales los estudiantes sean líderes y autónomos.

Bibliografía

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire en medio de la esperanza

Angélica María Valencia Murillo*

El papel del docente en nuestros días tiene una gran connotación que no se puede desconocer desde el aspecto histórico y de memoria. Recordar que siempre ha sido un sujeto que construye identidades y dignifica territorios, ejerciendo una ciudadanía activa que se visualiza desde su ser, su saber y su hacer.

Es así como desde el campo de la memoria y de la historia son varios los postulados que se visualizan en el maestro como un educador del pueblo y para el pueblo, dilucidando humildad en sus apreciaciones de enseñanza y aprendizaje; en esta medida el educador propende por fortalecer sus orientaciones desde el propio entorno escolar, pero también fija su mirada en el contexto extraescolar, atendiendo a necesidades e intereses que resalten aprendizajes significativos que tengan como prioridad el centro de toda labor educativa, sus educandos.

La pedagogía de la memoria resalta importantes avances en este aspecto desde la Teoría de la Liberación, y los postulados que Freire al respecto no solo de la educación en la escuela, sino también la educación popular. Libros como *Pedagogía de la esperanza*; *La educación*

* Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito Bogotá, Colombia. Es parte de la Red de Educomunicación y Memoria.

como práctica de la libertad; La importancia del acto de leer; Hacia una pedagogía de la pregunta, entre otros textos, se convierten en los insumos necesarios que han trascendido no solo desde la historia sino también desde los procesos de recordación y asimilación de elementos humanistas y forjadores de seres sentipensantes, como bien los decía Eduardo Galeano “*Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón*” y, en palabras de Fals Borda, “El lenguaje sentipensante. El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando”.

Ahora bien, desde la educación popular se propician elementos esperanzadores a partir de las perspectivas críticas, aquellas que son capaces de asociar diferentes situaciones de vida, en donde la razón y la emoción se instauran para fomentar procesos viables de aprendizajes basados en la realidad de cada individuo, en donde el conocimiento adquiere relevancia y sentido a través de lo que se es, se sabe y se hace en comunión con la propia existencia.

A manera de conclusión, se encuentran en los postulados de Freire, los elementos vitales para poder encontrarse con los otros, dichos elementos son dimensionados desde la comprensión y complicidad en formas de pensar, de sentir, de actuar. Determinados en primera instancia, por la compasión como la emoción en donde el rol como docente facilita tener calidez humana y surgir en ese intercambio de esperanzas y desilusiones, de aprendizajes y fragmentaciones, de adversidades y resiliencias. En segundo lugar (y no menos importante), reside en la capacidad de generar recuerdos y en ellos, inmortalizar la memoria de quienes andan con amor y en ese amor se vuelven cómplices de sueños y realidades, de ahí la importancia de aprender a escuchar un poco más y a gritar un poco menos porque la vida, el recuerdo, la memoria de cada persona importa por igual. Como tercer aspecto, está la oportunidad de generar interés a través de la pasión con la que se enseña, con la que se orienta, con la que se diversifican los saberes, de ahí la importancia de la bondad, la justicia, la belleza, la libertad de mantener un vínculo de

enseñanza-aprendizaje. Porque educar tiene que ver con el corazón, con la mirada apreciativa de tratar al otro como puede llegar a ser, amando su singularidad, su identidad, su manera de desenvolverse, sus locuras, sus limitaciones, sus diversidades. Construyendo en él o en cada persona una narrativa interior que lo sostenga en la adversidad y que también inspire a mantener, realizar los sueños, los proyectos, a superar temores.

De esta manera, se llega a un punto fundamental en donde convergen las orientaciones de aprendizaje y enseñanza, confiando en las habilidades de las personas que están a nuestro alrededor, ya sea desde un contexto educativo o desde un ámbito extraescolar (como sucede en la educación popular), así mismo conociendo las necesidades que llevan a querer estar en contacto con quienes comparten el sentir y vivir, como elemento fundamental para establecer conexiones con el otro a través de la escucha activa, estableciendo un acto de humildad y de respeto hacia el otro y sus saberes, que se pueden presentar distintos pero cuando se llegan a consensos resultan en pequeñas o grandes transformaciones desde las experiencias propias y el aporte de las experiencias de los demás.

Paulo Freire, maestros y pandemia

Una mirada desde la esperanza

*Leny Mora Rivas**

“Hay décadas en las que no pasa nada y hay semanas en las que pasan décadas” decía el líder revolucionario ruso Vladimir Lenin y no encontraríamos una mejor manera para ejemplificar el escenario de lo pandémico y las múltiples maneras en la que dicho acontecimiento puso en cuestión las formas y sentidos sobre las cuales habíamos construido nuestras vidas.

Para nosotros los maestros, el acontecimiento pandémico movió las estructuras de la escuela, pero particularmente las de nuestras prácticas, las cuales se vieron enfrentadas a situaciones totalmente imprevistas y nos retó a nivel histórico, social y particularmente pedagógico.

La relación pandemia-escuela es el punto de partida para interpretar las ideas de Paulo Freire como un campo de posibilidad que permita resignificar el sentido de lo educativo en clave emancipatoria en los contextos actuales. Dicha emancipación se concibe como un tránsito, un desplazamiento en la arquitectura mental de los sujetos que cohabitan el territorio escolar que nos lleve a construir una

* Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Literatura Hispanoamericana. Candidata a doctora en Educación y Sociedad. Líder Red de Directivos, Docentes, Coordinadores, Investigadores.

nueva escuela, que trascienda las ideas instrumentalistas y racionalistas orientadas a la producción. El llamado es llevar la escuela competitiva, que denomina Alberto Martínez Boom (2000), hacia una escuela más humana, intercultural y ecológicamente responsable.

En este momento cobra vigencia el legado de Paulo Freire quien, desde la pedagogía de la esperanza, brinda pistas importantes –hoy más vigentes que nunca– para recordar que proponer miradas críticas sobre el mundo no implica caer en el desconsuelo. Por el contrario, es tiempo de visibilizar las resistencias, posibles alternativas frente a panoramas tan inciertos y complejos como los que presenciamos.

Los maestros a pesar de las circunstancias –se evidenció en pandemia– pueden proyectarse y generar procesos de transformación personal y social. Sin embargo, ningún proceso puede ser desarrollado en el hacer, en el afuera si no se ha desarrollado previamente en el interior de cada corazón y cada mente. El sujeto sentipensante de Eduardo Galeano (2000) emerge como el primer escenario de construcción, el primer eslabón del engranaje social que debe transformarse.

La escuela funda su marco de acción desde la utopía de un mejor mañana, soñando cambios estructurales en el futuro, desde los liderazgos que estamos formando en el presente. Sin embargo, la pregunta sigue siendo ¿cómo lo hacemos?

La pedagogía de la esperanza en tiempos de incertidumbre

Uno de los primeros elementos al que podríamos apelar es la de recordar el sentido que Freire le asignaba a la escuela como un escenario para la resistencia, un escenario de construcción de nuevas formas configuraciones de hombre, mujer, sujeto y ciudadano.

El sujeto, desde Freire, se concibe como quien busca, lucha y se reconoce como un sujeto político y ejerce su rol desde el convencimiento de su incidencia y capacidad de movilización en el territorio

en el que habita o trabaja, pero también desde la confianza que tiene en la capacidad de los sujetos a quienes forma, a quienes reconoce sus saberes y experiencias.

La perspectiva freireana parte de ubicar en nosotros, como sujetos, la responsabilidad de conquistar nuestra libertad desde la búsqueda permanente, la reflexión constante sobre nosotros mismos en aras de identificar las diferentes maneras en las cuales la relación de opresión nos afecta y, al mismo tiempo, identificar creencias o imaginarios que de manera consciente o inconsciente hemos normalizado y que de una manera u otra avalan o permiten que dichas relaciones se mantengan vigentes.

El reconocer las propias implicaciones políticas, ideológicas o discursivas en las relaciones de opresión-subordinación que se cuestionan, es un paso necesario e ineludible en el proceso de proponer nuevas formas de coexistencia. El no hacerlo nos lleva a querer subvertir el orden las relaciones existentes, pasar de ser el oprimido al opresor y preservar la inequidad y la injusticia.

En el contexto escolar el proceso de concienciación debe darse inicialmente en nosotros mismos como educadores y directivos docentes, al ser nosotros quienes tenemos la misión de proponer espacios de formación en los cuales pueda formarse sujetos críticos, autónomos capaces de poner en cuestión los discursos en los cuales son formados y de esta manera se planteen nuevas formas de vida que propongan nuevos caminos y metas.

El proponer acciones desde el interior del espacio público implica trascender la propia burocracia, las relaciones de poder verticales, el desconocimiento de otros saberes que no responden al currículo hegemónico, el trascender las luchas por el poder estamental para construir escenarios de construcción colectiva que recojan y direccionen las fortalezas de todos los representantes de la comunidad educativa hacia un fin común.

Para esto es necesario vencer el individualismo, el narcisismo y el ansia de poder que no solo se evidencia en la esfera de la política local, distrital o nacional. Es necesario resignificar lo micropolítico,

las relaciones y dinámicas de los pequeños espacios: en las aulas, las coordinaciones, las rectorías.

La pandemia, en este sentido, dio un gran impulso para desmontar muchas de las rígidas estructuras que tradicionalmente habían dominado a la escuela. En escenarios de pandemia mundial emergieron de manera espontánea la solidaridad como respuesta ante las evidentes necesidades humanas y el deseo de trabajar colaborativamente para construir escenarios de contención e intervención.

En el terreno pedagógico esto devino en el desmonte de los marcos funcionales y las jerarquías, y ante la dureza de las situaciones nos encontramos no como agentes educativos sino como un grupo humano que se sensibilizó ante lo acontecido y se dispuso a colaborar en lo que fuera necesario. Esto propició nuevas maneras de relacionarse, de reconocerse desde habilidades y fortalezas que hasta ese momento eran desconocidas y cambió nuestra perspectiva frente a las personas y frente a nuestras mismas prácticas.

En muchas instituciones las barreras disciplinares cayeron ante la necesidad de plantear currículos flexibles e interdisciplinares debido, principalmente, a la precariedad de los recursos de conectividad que limitaba el tiempo y los modos de conexión entre maestros y estudiantes.

Estamos asistiendo a una oportunidad histórica de transformar, deconstruir y resignificar lo pedagógico para posibilitar nuevas configuraciones de posibles escuelas (en plural) que formen sujetos que puedan construir sociedades más justas, equitativas y conscientes. Escuelas que conciban al ser humano en su complejidad, multidimensionalidad y valía más allá de su capacidad productiva.

Al interpretar desde Freire el escenario escolar como espacio para la emancipación, es claro que se habla de lo pedagógico como mecanismo de resistencia. Sin embargo, es importante reconocer que la resistencia no se plantea desde la dicotomía de lo hegemónico y lo subalterno. No es la lucha polarizada que deviene en la pedagogía del odio, es procurar desde los pequeños territorios (institucionales, barriales y locales) nuevas maneras de colaboración, participación y

acción sobre los problemas y fenómenos que nos atañen a todos, es reconocer que cada sujeto puede y requiere vincularse dentro de los procesos de cambio más allá del cuestionamiento y la crítica.

Freire y su pedagogía de la esperanza nos invitan a reconocer la trascendencia de lo pedagógico en los procesos de construcción social, la relevancia del rol del profesor y del directivo docente (quien es, esencialmente, maestro), la potencia transformadora de sus prácticas en escenarios que requieren de nuevos sentidos, nuevos fines educativos y nuevos sujetos que asuman con gallardía el rol histórico que los actuales e inciertos tiempos requieren.

Bibliografía

Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Galeano, Eduardo (2000). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez, Alberto (2000). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.

¿Qué es educación popular?

Habla Paulo Freire

Rosa María Torres*



Fuente: Caricatura de Claudius (Cecon-CECIP).

Educación popular (EP) se asocia a *educación de adultos* en América Latina. EP se asocia a Paulo Freire (PF) y PF, a su vez, a *educación de adultos* y, más específicamente, a la *alfabetización de adultos*. En este artículo revisamos y problematizamos estas asociaciones.

En 1985 entrevisté a PF sobre la *educación popular* (Torres, 1986) aprovechando una invitación que él y Moacir Gadotti me hicieron

* Licenciada en Ciencias de la Educación y en Lingüística. Ph.D (c) en Lingüística Hispánica.

para participar en un seminario en São Paulo. Yo trabajaba en Nicaragua por entonces y vivía la efervescencia de la EP y los debates en torno a esta en el contexto de la Revolución Sandinista, trabajando primero como asesora en el Viceministerio de Educación de Adultos, luego en el Ministerio de Reforma Agraria, y después como coordinadora de Educación y Comunicación Popular en INIES-CRIES.

Discrepaba de las asociaciones entre EP y educación de adultos, con el divorcio entre educación de adultos y educación de niños/educación escolar, así como con la afirmación de PF de que “nadie educa a nadie”, la cual estaba llevando en Nicaragua a la negación del rol del educador. Algunas de mis preguntas a PF tuvieron que ver con estos asuntos.

RMT: *Educación popular se asocia a adultos y a educación no formal. ¿Cómo concibe el Paulo Freire de hoy la educación popular?*

PF: La educación popular, a mi juicio, no se restringe a los adultos. Yo diría que lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos, sino la opción política. Para mí la EP se da y puede darse también dentro del espacio escolar. No hay que rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio a favor de las clases populares.

Mucha gente piensa que yo desarrollé estos temas porque soy especialista en alfabetización de adultos. No es así. Por supuesto, la alfabetización es algo que he estudiado en profundidad, pero como un momento de la educación, por una necesidad social en mi país, como un desafío.

Paulo Freire y la educación escolar

A muchos sorprenderá saber que PF no concebía la EP solo como educación de adultos o educación no formal. Su vinculación al sistema educativo fue permanente en su trayectoria de vida y en su obra. Destaco algunos datos.

- En 1946 fue nombrado director de Educación y Cultura en el Servicio Social de Industrias (SES) en Pernambuco. En los años cincuenta fue miembro del primer Consejo Estatal de Educación del estado. En 1961 asumió la dirección del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Carlos Rodrigues Brandão recuerda que PF y su equipo en Recife pensaron un *sistema de educación* desde la alfabetización (niños y adultos) hasta la universidad. El golpe de Estado (1964) truncó ese proyecto.
- Uno de los primeros textos de PF (1955) fue una “Guía para la discusión en los Círculos de Padres y Maestros” (Gadotti,1996).
- En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1966) desarrolló 20 saberes que todo educador debe manejar.

No hay docencia sin discencia

Enseñar exige: 1) rigor metódico; 2) investigación; 3) respeto a los saberes de los educandos; 4) crítica; 5) estética y ética; 6) corporificación de las palabras por el ejemplo; 7) riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación; 8) reflexión crítica sobre la práctica; y, 9) reconocimiento y asunción de la identidad cultural.

Enseñar no es transferir conocimiento

Enseñar exige: 1) conciencia del inacabamiento; 2) reconocimiento de ser condicionado; 3) respeto a la autonomía del ser del educando; 4) buen juicio; 5) humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores; 6) aprehensión de la realidad; 7) alegría y esperanza; 8) convicción de que el cambio es posible; y, 9) curiosidad.

Enseñar es una especificidad humana

Enseñar exige: 1) seguridad, competencia profesional y generosidad; 2) compromiso; 3) comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; 4) libertad y autoridad; 5) toma consciente de decisiones; 6) saber escuchar; 7) reconocer que la educación es ideológica; 8) disponibilidad para el diálogo; y, 9) querer bien a los educandos.

- En 1989-1991 fue Secretario Municipal de Educación en São Paulo. Su libro *La educación en la ciudad* (1995) recoge hechos y reflexiones sobre su gestión.
- En *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) PF dirigió 10 cartas a las y los profesores brasileños. A pedido de PF, prologué este libro en su versión en español.
- Muchos creen que PF promovió la antiescuela; en verdad, PF fue crítico de la escuela domesticadora y defensor de otra escuela posible. Criticó a Illich: “La impresión que uno tiene al estudiar a Illich es que la escuela como institución aparece como poseyendo una esencia demoníaca, lo que equivale a decir que es inmutable”.
- Las ideas de PF han tenido un gran impacto en la educación escolar en todo el mundo. En Brasil, las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra se inspiran en el legado de PF (Gonzaga, 2007).

Su “lucha por una escuela democrática” es una mención constante en su obra. De hecho, su crítica a la “educación bancaria”, su crítica más conocida, tuvo como referente principal a la educación escolar.

Educación de adultos (EA) y educación popular (EP)

Hay quienes asocian EP y EA, y quienes las diferencian y hasta disocian. Hay quienes entendemos a EP como un paraguas que abarca todas las edades. Entre estos últimos está Carlos Rodrigues Brandão, quien siempre ha diferenciado EA y EP. “La *educación de adultos* es una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario. La *educación popular* es un proyecto radical que parte de las clases populares y del trabajo político de estas para transformar el orden social” (Brandão, 1983).

“Educación bancaria” y educación popular

La gran boca y las grandes orejas ilustran perfectamente la “educación bancaria”. Ni boca ni orejas tienen edad. La gran boca y las grandes orejas abundan no solo en las aulas sino en la familia, la comunidad, la organización social, el partido o movimiento político.

La crítica de PF a lo que llamó ‘educación bancaria’ no es solo la crítica a un método de enseñanza. Es una crítica radical a:

- Las relaciones de poder en la educación, jerárquicas y a menudo autoritarias.
- La noción de enseñanza como transmisión de conocimientos.
- La relación educativa pensada como un educador que sabe y enseña y un educando que no sabe y aprende.
- El desprecio por los saberes y el punto de partida de los educandos.

El diálogo, el “educador-educando”, la “educación bancaria”, el “nadie educa a nadie” son recursos y metáforas que PF puso a actuar en la lucha por una educación democrática.

Escuela pública y escuela pública popular



Fuente: Caricatura de Claudius (Ceccon-CECIP).

PF defendió la escuela pública, pero una escuela pública popular, vale decir, sintonizada con las realidades, necesidades e intereses de los sectores populares.

La escuela convencional no está pensada para los pobres, para los indígenas, para los marginados y excluidos, para los desconectados, para los que obtienen sistemáticamente los puntajes más bajos en las evaluaciones de aprendizaje escolar. El sistema escolar devuelve a los sectores populares –niños, jóvenes, adultos– una imagen devaluada de sí mismos, una percepción equivocada de que lo que está mal son ellos, no el sistema.

Por eso, la educación popular también tiene que ver con la escuela, con la lucha por una educación democrática orientada hacia un proyecto social transformador.

Bibliografía

Brandão Rodrigues, Carlos (1983). *O que é educação popular*. San Pablo: Brasiliense.

Freire, Paulo (1966). *Pedagogia da autonomia*. San Pablo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (org.). (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. San Pablo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

Gonzaga, José Guilherme F. (2007, julio). Diálogos: enxadas e lápis, cultivando aprendizados! *Revista Proposta*, edição 113, FASE.

Torres, Rosa María (1986). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Quito/San Pablo/Buenos Aires/Lima: CECCA-CEDECO/Loyola/CEAL/TAREA.

Carta a quien nos enseñó a amar la enseñanza

Jenny Mercedes Rojas Muñoz y Juan Manuel Cristancho Hernández***

El educador es un político y un artista.

(Paulo Freire).

Saludo cordial, maestro Freire,

Somos Jenny Mercedes Rojas Muñoz y Juan Manuel Cristancho Hernández, docentes de danza y teatro, respectivamente, de la Secretaría de Educación de Bogotá. Hace once años conformamos el colectivo artístico Territorio Teatral Okima Danza. Durante este tiempo han pasado por este bello grupo, en sus procesos formativos y artísticos, poco más de quinientos estudiantes entre los 9 y 16 años de los colegios Juan Evangelista Gómez y Entre Nubes Sur Oriental de la localidad cuarta de la ciudad.

* Magíster en desarrollo educativo y social por la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (CENDA).

** Licenciado en Artes Escénicas y especialista en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Producto de nuestro trabajo, construimos junto a estos valientes jóvenes el proyecto de innovación pedagógica Voces Anónimas, con dos objetivos principales: crear dramaturgias propias debido al amplio número de integrantes y entregar el escenario a los estudiantes para que, mediante su corporeidad y sus narrativas, pudiesen manifestar inquietudes, problemáticas, temores, alegrías o necesidades propias de sus edades y contextos, desde las posibilidades artísticas y estéticas que brinda dicho espacio, pues empezamos a leer situaciones complejas en ellos que decidimos atender desde el espectro de ese lugar mágico.

Por esto podemos decir que Voces Anónimas no es otra cosa que disponer la escena para dignificar lo que nuestros estudiantes callan.

Gracias a una amable y honrosa invitación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Secretaría de Educación distrital, nos dirigimos a usted, maestro, con el ánimo de hablarle sobre el impacto de su obra en la experiencia pedagógico-artística más valiosa de nuestras vidas, mencionada líneas atrás. Decidimos, pues, que la mejor forma de hacerlo era tomar el lenguaje propio del género epistolar, ya que usted mismo utilizó las cartas para dirigirse a sus lectores con la cercanía propia de los amigos. Por tanto, copiamos su ejemplo para expresarnos amorosamente desde sus ideas y para sus ideas, que lo mantienen vivo entre nosotros.

Tenemos que empezar por decir que llegamos a la docencia animados por las palabras de una de sus obras emblemáticas: *Pedagogía del oprimido*. Desde ahí ya es un referente indiscutible en nuestro actuar, pues cada una de sus reflexiones siguen teniendo vigencia en una Colombia que perpetúa en muchas formas las figuras del opresor y del oprimido, sobre todo en contextos menos favorecidos en términos socioeconómicos, como en el que venimos laborando. Esto es lamentable, pero innegable.

En dicho texto, usted dice que “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo,

es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento [...] los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 2012, p. 70). Para nosotros, vinculados a la danza y el teatro, este mensaje fue una invitación contundente a mirar al interior de nuestra comunidad, de nuestro colectivo de niños y adolescentes que ya habían dado muestras de valentía al asumir ese encuentro con sus primeros públicos. Para dar un paso decisivo, teníamos que ir tras esas palabras y acciones verdaderas en un mundo artístico que, a pesar de crear una ilusión, persigue siempre la honestidad, más que la verdad.

Fue así como decidimos no dar la palabra y los movimientos escénicos a William Shakespeare, Isadora Duncan o Tennessee Williams, para enfocarnos en el legado de Dana Acosta, Nicol Guacarí, Karen Baquero, Bryan Marín, Tatiana Becerra, Yeferson Rodríguez, Andrea Rodríguez y Yandy Caro. Seguramente sus nombres, como tantos otros que por espacio aquí omitimos, no son tan famosos mundialmente, pero habrían de constituirse en la potencia creadora que desde el gesto corporal y la palabra poetizada de sus experiencias transformó el escenario y nuestras vidas, para que existiéramos haciendo de ellas un acto histórico, tal como usted nos propuso fervientemente.

En cada planeación, en cada ensayo, en cada presentación de las obras de esta propuesta metodológica, entendimos que una pedagogía estética contra la opresión no se elabora en la exclusiva vía del academicismo, sino en el diálogo con el conocimiento potente de los educandos, que es diverso, cuestionador, inesperado, sorprendente, potenciador, divertido y conmovedor.

No podemos dejar de mencionar a su colega el maestro Augusto Boal, otro brasileño que, en paralelo a su accionar, abordó preguntas similares a las suyas sobre los mecanismos de liberación de las personas. Hoy en día, lo que usted propuso desde la alfabetización y su coterráneo desde el Teatro del Oprimido, lo nombramos con un

vocablo que resulta fundamental para cualquier movimiento social violentado en la actualidad: empoderamiento.

Sin entrar en detalles, debemos confesarle, maestro, que esta tarea no fue fácil, debido a las condiciones adversas propias de sociedades como la nuestra, en estado de pobreza, que además ha dejado al arte un lugar secundario o accesorio. Cabe entonces traer a colación su segunda Carta titulada “No permita que el miedo a la dificultad lo paralice” (Freire, 2002, p. 59), como un manifiesto infaltable entre las herramientas de un docente y su comunidad. Esa invitación a entender –antes que a temer– lo difícil para superarlo hace parte fundamental del hecho pedagógico. Y si lo pensamos desde cierta perspectiva, explica el desarrollo de las artes escénicas, incluso en los periodos históricos más complejos. Al igual que otros grupos, el nuestro se dio a la tarea de comprender y enfrentar sus miedos para aumentar su *capacidad de respuesta*. Recordamos aquí con cariño que en la escena llamada “Manifiesto del proyecto de vida”, nuestros intérpretes decían al unísono: “Romper límites. Ese será nuestro objetivo, romper límites”. Estaría usted muy orgulloso de ellas y ellos, si pudiera ver cómo lo lograron en diversos escenarios.

El desarrollo discursivo y práctico de su obra, impregnado de ideas tan significativas para nosotros, como “protagonista”, “creador”, “el derecho a ser”, “la acción”, entre otras, nos confirman cada vez más su presencia en nuestras puestas en escena. De manera indirecta se lo hemos expresado a los más de trece mil doscientos espectadores de diversos contextos socioeconómicos que se han identificado con las problemáticas escenificadas rigurosamente por nuestro colectivo. En el encuentro democrático del teatro, tanto los cuerpos de quienes danzan y actúan como de quienes observan han podido tocar ese territorio anhelado llamado libertad.

Ya debemos despedirnos, maestro, y lo hacemos agradeciéndole profundamente que nos haya dejado una entrevista que aparece en un sitio de videos en internet llamado YouTube, en la cual usted dice apasionadamente que “el educador tiene que ser sensible, tiene que ser esteta”, y su labor parte regularmente del “contexto echado

a perder de los educandos”, el cual debe rehacerse, pues los docentes también somos artistas. Desde nuestra creencia profunda en el arte y la educación como reales procesos de transformación social, le aseguramos que seguiremos *redanzando* y reinterpretando el mundo para hacer de la existencia de todos aquellos con los que estemos la mejor obra de arte de nuestras vidas.

Bibliografía

Freire, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gracias, maestro Freire, por su discurso, por su acción, por su legado

Ruth Stella Chacón Pinilla*

Pensar en el maestro Paulo Freire, su vida, su legado y su incidencia en mi vida como maestra, es evocar, sentir y vivir cinco palabras: *bondad, respeto, generosidad, formación e investigación*. Palabras vivas en su acción como maestro y en su propuesta de escuela para la vida y la esperanza.

Gracias, maestro Freire, por la *bondad* entregada a miles de nosotros, maestros, que hemos hecho de la docencia y la educación nuestro proyecto de vida. Su bondad inigualable al plantear una escuela que construya dignidad, que anime e invite a nuestros estudiantes a sentirse y actuar dignamente consigo mismos, porque la vivencia escolar es el espacio del reconocimiento a cada uno y cobra importancia en la medida que reconoce el contexto de los estudiantes y los hace soñar con algo más, con eso posible, con esa oportunidad de mejores días. Ratificando así la idea de, la enseñanza que va más allá de la transferencia de conocimiento, pues nuestra intervención es una realidad en el corto y el largo plazo que crea, más bien posibilidades de construcción y producción de conocimiento.

* Docente e investigadora. Maestra SED Bogotá. Doctora en Educación por la Universidad Santo Tomás. Código ORCID: 0000-0002-5148-7811. Correo electrónico: creciendojuntosfamiyaiyescuela@gmail.com

Gracias Maestro Freire porque a través de sus palabras convertidas en acciones nos ha permitido reconocer que el *respeto* hacia nosotros mismos, a nuestros ideales, a la coherencia entre lo que decimos y hacemos es una cualidad de un buen maestro. Porque es a través de esa consistencia, con oportunidad de re-construir y de reflexión, que nuestros educandos ven nuestro testimonio que se convierte en importante y crucial en su formación. De otra parte, el respeto desde el mensaje de nuestro maestro de maestros latinoamericano, nos insta además, al conocimiento de las condiciones del contexto que afecta a nuestros chicos, junto a cada uno de ellos recibimos a sus familias, sus dinámicas, sus vivencias, que al conocerlas nos permitirán no solo la comprensión de sus saberes y acciones sino además, la apuesta a la configuración de proyectos educativos que aporten al cumplimiento de sus expectativas y de sus sueños de manera que establezcamos vínculos afectivos, efectivos y fraternos que promuevan cambios, transformaciones.

Gracias, maestro Freire, porque su *generosidad* en todo su esplendor se manifiesta porque en cada reflexión, nos advierte la necesidad de cultivar cualidades como

la humildad, la valentía, la tolerancia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la competencia, la parsimonia verbal, la amorosidad como forma de una contribución genuina y real a una escuela con esperanza, con alegría. Desde la idea de sabernos sabedores de algo, pero con la posibilidad de desaprender, de reconocer que ignoramos y que junto a nuestros estudiantes construimos rutas de aprendizaje desde sus ideas, sus visiones de mundo, que algunas veces, tendrán un amplio contexto y en otras será el maestro quien aporta para ampliar su perspectiva. Desde la vivencia con lo diverso como ejercicio pleno de la tolerancia, con respeto a la convivencia, al pensamiento diferente que aporte y se manifiesta desde la oportunidad de diálogo y la comprensión. Desde la idea de la escucha activa, del equilibrio, como parte de la parsimonia, esa tranquilidad que me permite actuar sin salirse de sí por las divergencias de los estudiantes, alejándose de la

necesidad de dar cuenta de una autoridad que se vanagloria y a través de unos saberes pretende una capacidad de poder que no estaría nada bien. Desde la idea del dar con amor, nuestro afecto a los chicos, pero también nuestro saber, nuestros conocimientos, nuestra conexión con sus familias y contextos que hagan de la escuela un lugar seguro, en donde se tejen ambientes familiares y escolares saludables.

Gracias, maestro Freire, por desafiar nuestra capacidad cada día de *formación* como una renuncia a hacer más de lo mismo siempre, a crecer con egos que no permitan el diálogo desde las necesidades reales e inmediatas de las comunidades, porque reconocemos el valor de la formación, como la que nos posibilita una práctica contextualizada que con valentía y capacidad de decisión promueve cambios e innovaciones, en una escuela que no se anquilosa sino que se proyecta, para ofrecer una formación integral en las que cada una de las dimensiones del ser cobra igual valor, en busca de procesos incluyentes en los cuales el talento o capacidad de cada uno es vital.

Gracias, maestro Freire, por el profundo mensaje de la necesidad de la *investigación permanente* del maestro como posibilidad de transcendencia en las comunidades, desde la búsqueda constante de la superación de barreras e injusticias sociales porque redonda el compromiso y una actitud de servicio, además del deseo de permanente de la indagación, de la búsqueda de mejores, renovadas y apasionadas intervenciones educativas que no solo influyen en el contexto sino también en la propia vida del maestro. Descubrir las narrativas que a través de la investigación emergen para dar cabida a nuevas posibilidades del entramado de una escuela que es participativa y que, desde la voz de los estudiantes, padres, cuidadores, maestros y directivos se desafía para ser un nicho de cuidado, protección, esperanza, confianza y seguridad para todos.

En suma, maestro Freire, somos unos afortunados por el abono, la siembra que con gran cuidado y filigrana usted ha cultivado y nos ha legado, haciéndonos creer cada día más en la utopía y en la necesidad del riesgo para cumplirla, desde la movilización de ideas, de

proyectos, que enuncian la vida y la afirman, como prácticas democráticas, que apuestan por la aventura, la libertad y el amor.

Gracias, maestro Freire, por cultivar en mí, en mi espíritu de maestra, la responsabilidad de la amorosidad con mi profesión, con mis comunidades educativas, con la vida misma que se me ha otorgado el privilegio de vivir.

Convite freiriano...

*Zulma Patricia Sánchez Beltrán**

Asumir la práctica educativa como práctica movilizadora y activista, y por lo tanto la necesidad de prácticas educativas críticas, da cuenta de la trascendencia y relevancia del pensamiento freiriano. Pensamiento con el que se invoca y convoca a educadores a asumir posición desde el ser, saber y quehacer educativo, en el que las y los docentes se comprometen como sujetos en la construcción de saberes con la enseñanza como creación de posibilidades y producción de conocimiento.

La enseñanza surge como lugar para la problematización del futuro y rechazo a su inexorabilidad, por ende, la presencia de educadores es de carácter histórico, llamados a vivir su tiempo y espacio como posibilidad y no de determinación. Educadores que no solo se adaptan al mundo que está siendo, sino educadores que están haciendo el mundo.

El pensamiento freiriano, es una invitación y provocación a los educadores a ser movilizados, a apropiarse la práctica educativa como acción social, político-pedagógica, diciendo así que dicha

* Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

práctica se fundamenta en la acción formativa como ejercicio político y ético de quien forma y educa. Así, entonces, la misión que se asume como formadores implica posicionarse desde el derecho y el deber de reformular las comprensiones del mundo y las significación política y emancipadora de esta labor.

La educación como un proceso permanente de búsqueda cimienta la esperanza para el cambio y la transformación, una educación que no niega el riesgo, el debate, la búsqueda, la pregunta, el problema, la contradicción, y por el contrario se convierte en experiencia educativa para asumir la emancipación y la autonomía como problema formativo, esto es, educar para la toma de decisiones, la independencia, la responsabilidad social y política, una educación para la liberación es el sinónimo del pensamiento freiriano.

Pensar en la educación para la liberación y la equidad sigue siendo tan o más revolucionario que en el tiempo mismo de Freire, demostrando que los tiempos demandan con urgencia, hoy más que ayer, el papel transformador y emancipador del acto educativo y la práctica pedagógica. Se hace necesaria la sensibilización y concientización con el otro, a los otros, que abran caminos a las críticas y expresión de sus insatisfacciones, en el marco de una educación como acción social y política que traspasa disciplinas, fronteras geográficas y políticas, donde educadores deben saberse y aprehenderse como sujetos que fundan la solidaridad social y política.

La invitación del pensamiento freiriano supone una invitación a asumir la enseñanza como actos de transformación, de cambios, la enseñanza como punto de inflexión para formadores y formados, hecho fundacional para el libre pensamiento y acción. Se trata de formar para la construcción de otros y nuevos horizontes de sentido, cimentada en una pedagogía para leer y aprehender el mundo, posicionándose en su rol histórico y político para rehacer, redibujar, repintar, reencontrar desde la esperanza como

posibilidad transformativa dialéctica que permita la intensificación de la experiencia democrática.

La pedagogía de la esperanza como apuesta educativa y formativa que aboga y tiene la convicción del cambio y la transformación desde el microcosmos que supone lo escolar al macrocosmos de lo político-social. Esperanza provocadora, activista y movilizadora, así como radical, una utopía radical.

Mi encuentro con Paulo Freire

Yadira Rocha Gutiérrez*

En los años sesenta fui formada como maestra desde la concepción de que mi misión sería educar en el sentido de transmitir o enseñar una serie de conocimientos y contenidos dados en planes y programas de estudios (diseños curriculares) orientados desde el Ministerio de Educación, es decir, a través de didácticas enlatadas y aprendidas en el tiempo de formación. En el centro educativo donde me formé como maestra, fue uno de los tantos centros formadores de maestros y maestras de América Latina seleccionados por la UNESCO como laboratorio para desarrollar renovadas pedagogías y metodologías educativas, ellas sin cuestionar el *statu quo* y los contextos de cada realidad Latinoamericana en donde se aplicaban dichas innovaciones y prácticas.

Educar entonces tenía fines instrumentales que llevaría a las y los estudiantes a adquirir una calificación profesional y conseguir trabajo para tener solvencia económica, entre otros. La educación concebida como un fin instrumental y no como un medio para que a partir del conocimiento y de la adquisición de capacidades, hoy llamadas competencias, preparara a las y los individuos a hacerle frente a múltiples situaciones con las que se encontraría en su vida.

* Educadora popular, especialista en Pedagogía. Miembro del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

En el año 1980, al triunfo de la Revolución Popular Sandinista, Nicaragua, devastada por la guerra y la caída de más de 40 años de dictadura de Somoza, es un país con la mitad de su población analfabeta, entre otras calamidades; por ello se plantea como primer gran tarea nacional realizar la “Cruzada Nacional de Alfabetización” (CNA) que permitiera a la población conocer, entender de fondo los procesos tanto pasados como los nuevos que se planteaban desarrollar y de esta manera participar con conocimientos y con conciencia histórica y crítica en un esfuerzo de humanización, de formar sujetos para la transformación de la sociedad.

Es en los preparativos de la Cruzada Nacional de Alfabetización que nos llega la alentadora experiencia alfabetizadora de Paulo Freire, probada tanto en su país como en otros a donde lo había llevado el exilio. Si bien se analizaron diversas experiencias, se consideró que esta era la que más se ajustaba a lo que se quería reconstruir en Nicaragua, es decir, el enfoque de la pedagogía y metodología de Paulo Freire. Así, nos abocamos a conocerla, analizarla, recrearla con muchos y grandes pedagogos latinoamericanos que venían de experiencias alternativas de educación basadas en el pensamiento y prácticas de Freire desde Colombia, Perú, México, Bolivia, Panamá, Venezuela, Uruguay, entre otros.

Paulo Freire llega a Nicaragua en dos ocasiones para los años ochenta, una para asesorar al equipo técnico encargado de toda la parte pedagógica de la CNA y, en una segunda oportunidad para participar en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular y Paz. Desde el primer momento que conoció la realidad de Nicaragua y de la propuesta alfabetizadora a desarrollar la cual retomaba su experiencia, él mostró humildad ante sus prácticas y pensamiento revitalizador y recomendó que, si se requería hacer cambios a sus planteamientos iniciales que no se tuviera recelo en hacerlos, expresaba “si pueden cambien hasta las palabras, pero indaguen las palabras generadoras en el sentir del pueblo”. Insiste en que la alfabetización es un acto de amor y que no debe ser mecánica, limitada al conocimiento de la lectoescritura sino, fundamentalmente

orientarse a una lectura crítica de la realidad, expresando “En la medida de que el individuo integrado en su contexto reflexiona sobre él y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto”.

Freire expresa “la realidad afecta mi acto de pensar”; en nuestro caso, un país que se preparaba para cambios estructurales radicales, eso significó prepararnos para desarrollar procesos de formación de los sectores populares, como sujetos críticos y creadores, capacitados para comprender, proponer y actuar en todos los campos de la vida económica, social, política y cultural, procesos en los que fundamentalmente se aspiraba a construir un protagonismo popular y que, en primer lugar, debía de partir de la formación de los educadores y de los líderes de las diferentes organizaciones e instituciones que llevarían a cabo el proceso alfabetizador.

Conocer a Paulo Freire tanto en su vida personal, su trayectoria y propuesta política educativa me llevó a confrontar mi formación magisterial, a cuestionar mi práctica formal y dogmática como educadora y me introduce en nuevos y renovados conceptos y categorías que me llevaron a comprender estructuras y formas de interpretar la historia, los contextos, aprender a revalorizar nuestra cultura, el saber popular; el identificar la intencionalidad política que supera el sentido pragmático y manipulador de la educación tradicional, para fomentar una educación como un proceso de concientización, entendida como el desarrollo de una actitud crítica ante la historia, como medio ante la posibilidad transformadora en la construcción de un nuevo mundo.

Como educadora, encontrar, conocer a Freire significó entrar a un proceso para reconstruirme y asumirme en una renovada identidad como educadora popular, con todo y su significado, con el compromiso de contribuir a desarrollar un sentido ético y político en mis prácticas educativas, que permitiera generar otras relaciones entre las personas, entre los grupos sociales y las fuerzas políticas: relaciones basadas en valores como la solidaridad, la esperanza la indignación ante lo injusto; la credibilidad en el otro y la autovaloración de uno mismo.

Paulo Freire impacta con sus ideas, con su propuesta pedagógica y metodológica en las experiencias educativas nicaragüenses que después de la CNA se multiplican en diferentes direcciones, sectores, temáticas y a partir de los años noventa en múltiples organizaciones no gubernamentales (ONG) y movimientos sociales que impactaron en las políticas sociales, no obstante, estas experiencias y prácticas no han sido sistematizadas y no han permeado al mundo académico de las universidades, ni de las escuelas formadora de maestros, ni en general del sistema educativo, esto significó que, el gestor e inspirador de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, de la educación popular de adultos, de múltiples experiencias educativas y organizativas, como es Paulo Freire, pasó inadvertido en su cumpleaños número 100, pero nunca desapercibido para quienes nos formamos apostando por una educación popular propiciadora de cambios con justicia social. Son muchos los alfabetizadores y alfabetizadoras de entonces que viven, hasta hoy, con gran mística un compromiso social y un compromiso con Nicaragua por lo que experimentaron en la Cruzada y que se apropiaron de la filosofía de Paulo Freire expresada en su praxis pedagógica y metodológica.

No obstante 100 años del nacimiento de Freire sus apuestas y prácticas siguen en continua evolución, por su carácter dialéctico y no dogmático, el propio Freire estuvo involucrado en el análisis de su práctica, de sus escritos, reconstruyendo su pensamiento desde su praxis, explicables por las radicales transformaciones sociales y económicas que se van dando, abriéndose a nuevas realidades, buscando explicar y construir a partir de nuevos paradigmas.

Mi respeto y agradecimiento eterno a Paulo Freire y a las y los educadores populares de toda Latinoamérica y el Caribe con los que hemos compartido, por más de 4 décadas, el transitar de la ruptura dentro del campo tradicional de la educación, cuestionando el paradigma educativo prevaleciente e invitándonos a cambiar reconociendo el carácter político pedagógico de la educación y su efecto humanista, transformador y emancipador con la esperanza de que nuestra Abya Yala sea un día un continente de hombres y mujeres

de pensamiento libre, de armonía, justicia social, de reconocimiento de las diversidades, de respeto ambiental y sobre todo de paz y alegría.

Managua, noviembre de 2021.

Bibliografía

Cardenal, Fernando (2005, agosto). 25 años de la Cruzada Nacional de Alfabetización: “El país entero fue una gran escuela” [entrevista]. *Revista Envío*, (281).

Casali, Alipio et al. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: CEAAL/ITESO.

Cussianovich, Alejandro et al. (s.f.). La Educación Popular para otro mundo posible. *Alternativas*.

Freire, Paulo (1973). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega, Fondo de Cultura Popular.

Lacayo, Francisco y Jara, Oscar (1994). *Los desafíos pedagógicos en la educación popular. Material de Formación para la Educación Popular*. San José: Alforja.

Torres, Rosa María (1987). *Educación Liberadora y Educación Popular*. Quito: CEDECO, Freire en Debate 2.

Paulo Freire, José Martí y la Revolución Cubana

María Isabel Domínguez*

Pensar la aportación pedagógica y política de Paulo Freire encuentra un hilo de conexión con los grandes pensadores latinoamericanos y caribeños que desde el siglo XIX identificaron la educación –en el sentido amplio de la palabra y no como mera instrucción– como el verdadero camino para lograr la emancipación plena del ser humano y la construcción de sociedades libres y justas, capaces de superar la herencia colonial y la opresión.

Una de esas fuertes conexiones la encuentro con el pensamiento de José Martí quien postulaba “siéntese el maestro mano a mano con el discípulo, y el hombre mano a mano con su semejante [...] se debe enseñar conversando [...] de aldea en aldea, de campo en campo, de casa en casa” (Martí, [1883] 1982, p. 188). Concebía que “el verdadero objeto de la enseñanza es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente, sin perder la gracia y generosidad del espíritu y sin poner en peligro por su egoísmo o servidumbre la dignidad y fuerza de la patria” (Martí, [1894] 1982, p. 18).

Freire al igual que Martí planteó *una educación en la que la experiencia escolar estuviera conectada a los sentimientos, a la experiencia*

* Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, Cuba.

cotidiana. Cuando decía que jamás pudo entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista (Freire, 1997), nos recuerda la idea de Martí de que “educar no debiera ser [...] echarle al hombre el mundo encima [...] sino dar las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí con el paso alegre de los hombres naturales y libres” (Martí, [1889] 1982, pp. 290-291). Ambos compartían una concepción de la educación como herramienta para que los seres humanos pudieran entender mejor su contexto y transformarlo.

El sistema mundo hoy no ha modificado el predominio de las matrices de opresión capitalista, por el contrario, se han globalizado y transnacionalizado, diversificado y fortalecido, por lo que la perspectiva freiriana de una pedagogía crítica que reivindica el carácter político y transformador de la educación, recobra cada vez más vigencia para contribuir a la formación del sujeto popular, del *pueblo*, esa categoría que hoy, ante la retórica del pensamiento liberal, quiere ser escatimada y contrapuesta a la de ciudadano, deslegitimando las desigualdades sociales. Pueblo que en América Latina y el Caribe hoy entrecruza la lucha de clases, con las del feminismo, las sexo-disidencias y el ambientalismo popular, la interculturalidad, la decolonialidad.

Los postulados pedagógicos y políticos de Freire han encontrado puntos de materialización en el proyecto emancipatorio de la Revolución Cubana por su profunda vocación martiana, su visión política de la educación como fuerza cultural para eliminar todo tipo de opresiones, y tener como protagonista al pueblo, como sujeto colectivo de las transformaciones sociales que pueden emancipar al individuo y la sociedad.

El primer acto freiriano del proyecto social cubano fue la Campaña de Alfabetización que está próxima a cumplir sesenta años. La movilización de contingentes de jóvenes –apenas niños y niñas– para compartir sus conocimientos con los más humildes en todos los

rincones de la Isla fue una verdadera acción de educación popular que permitió declarar a Cuba “territorio libre de analfabetismo”.

La alfabetización fue concebida como un acto liberador que puso en práctica la noción de coeducación entre educadores y educandos, en un proceso de intercambio de saberes, en el que se unieron los conocimientos escolares con las prácticas populares cotidianas, laborales, culturales y sociales, para enriquecer al sujeto popular al compartir una misma realidad y la responsabilidad en su transformación.

Fue una experiencia de diálogo intergeneracional e interclasista en la que jóvenes urbanos marcharon a zonas rurales a vivir y trabajar junto a familias campesinas que aprendieron a leer y escribir, al tiempo que propiciaron un aprendizaje en toda una generación de jóvenes que marcó el transcurso de sus vidas. Fue una verdadera experiencia de educación popular que sentó las bases para el establecimiento y desarrollo de un Sistema Nacional de Educación con importantes logros en la educación institucionalizada y, al propio tiempo, la concientización popular para participar en la transformación social. Muchos de aquellos alfabetizadores se convirtieron en maestros, acompañados de las prácticas educacionales adquiridas durante la alfabetización.

Han transcurrido varias décadas, se ha producido un recambio generacional y el país ha atravesado –atraviesa– diferentes crisis, sometido a la constante agresión de Estados Unidos, que a veces logra nuclear alrededor de sus propósitos a otros actores de la derecha internacional, lo que pone en tensión el logro de las metas del proyecto e incluso los métodos para alcanzarlas.

De ahí que recuperar las prácticas dialógicas de la educación popular, potenciar el ámbito local como el escenario fundamental de las transformaciones sociales, con mayor espacio a la participación horizontal y al fortalecimiento de redes de actuación solidaria a nivel comunitario, son hoy acciones que tienen lugar en el país y que desde las ciencias sociales estamos acompañando en un ejercicio renovado de diálogo de saberes con las poblaciones en los barrios,

estimulando su incorporación a procesos colectivos que la complejidad de la vida cotidiana, atravesada por la pandemia de la COVID-19, ha contribuido a desarticular.

Hay una tradición práctica desde la educación popular, existen organizaciones como el Centro Memorial Martin Luther King con una experiencia consolidada no solo en trabajar en comunidades con estas metodologías sino también en formar educadores y educadoras populares que conforman una red nacional. Otras instituciones tienen experiencias de trabajo con la Investigación-Acción-Participativa (IAP). El acompañamiento que pueden brindar estos centros, unido a la activación que se está produciendo en muchas comunidades, desde las organizaciones barriales formales e informales y con el apoyo de los gobiernos locales, deben promover una pedagogía de la esperanza que renueve el deseo de la construcción colectiva y sume a nuevos actores, en particular a los sectores juveniles.

Ser consecuentes con el legado de Paulo Freire para continuar en el camino de la desopresión es hoy un desafío del proyecto social cubano.

Bibliografía

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Martí, José (1982, enero [1894]). Revolución en la enseñanza. *La nueva enseñanza* (San Salvador). En *Anuario del Centro de Estudios Martianos* (La Habana), (8). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20171128031039/Anuario_08.pdf

Martí, José (2001 [1883]). Bronson Alcott, el platoniano. En José Martí, *Obras Completas, tomo 13*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

Martí, José (6 de octubre de 2001 [1889]). Cartas norteamericanas. *La nación* (Buenos Aires). En José Martí, *Obras Completas, tomo 12*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

El legado de Paulo Freire en épocas oscuras

*Henry Giroux**

No caben dudas de que Paulo Freire es uno de los representantes de la pedagogía crítica más importantes del siglo XXI. Así se desprende, en parte, de los crecientes ataques hacia su persona por parte de tiranos desde Brasil hasta los Estados Unidos. La obra de Freire representa un profundo cuestionamiento a las modalidades de educación opresiva y a la política de la tiranía, por igual. Freire y su obra fueron considerados particularmente peligrosos por percibir la educación como elemento fundamental para la política en sí misma. Freire consideraba que, para poder alcanzar la justicia, las personas debían estar informadas. Sin un público informado, alfabetizado y crítico, la democracia se reduciría a una retórica vacía ataviada con un falso discurso defensor de la posibilidad de elegir. Freire insistía en su concepción de la educación, en sentido amplio, como parte de un proyecto liberador, de naturaleza eminentemente política, ya que ofrece a los educandos las condiciones necesarias para la autorreflexión, para gestionar la propia vida y nociones específicas de agencia crítica. Se trata de una enseñanza crucial para las ciencias

* Profesor. Doctor por la Universidad Carnegie Mellon. Doctor honorario en Letras por la Universidad Memorial de Newfoundland.

sociales. Los aportes de Freire a la pedagogía no tienen precedente. Rechazaba la idea de que la educación tenía que ver con la capacitación, con la enseñanza según la letra de los libros o con un método neutral de transmisión de conocimientos. Para Freire, la pedagogía es una praxis política y moral que brinda conocimientos, habilidades y relaciones sociales que les permitirán a los educandos explorar las posibilidades de lo que implica ser ciudadanos críticos y, al mismo tiempo, amplían y profundizan su participación en la promesa de una democracia sustantiva. Freire consideraba que la autoridad puede ser tiránica, pero también puede utilizarse para crear las condiciones emancipadoras necesarias que empoderan tanto a profesores como estudiantes.

Para Freire, la pedagogía crítica no es una enseñanza objetiva para la toma de exámenes, sino una herramienta para la autodeterminación y el compromiso cívico. Era de la idea de que el valor de la educación, de la formación cívica y de la pedagogía crítica podía medirse a partir de la consideración de la mejora que introduce en la vida de las personas, el alcance con el que amplía la visión de justicia brinda una sensación de esperanza y apunta a un futuro que –sin lugar a duda– es mejor que el presente. Freire consideraba que la política está determinada por la cultura y que no existe transformación social posible sin una transformación de las actitudes, la conciencia y la forma de vida de las personas. Freire sostenía –con razón– que mediante la educación crítica es posible enseñarles a los jóvenes, a los oprimidos y a los demás a no mirar para el costado, y a asumir riesgos en pos de un futuro de esperanza y posibilidades. La innovadora inversión de Paulo en el poder de la educación no se trató simplemente de una fuerte convicción que marcó su vida, su trabajo junto a educadores de todo el mundo, y una combinación de humildad, convicción y coraje. Más bien, Freire vinculaba la educación con la transformación social y consideraba que la cuestión de la identidad, el deseo, el poder y los valores no se apartan jamás de la lucha política y educativa. El legado de Freire es un recordatorio esencial sobre el valor de la conciencia histórica, la memoria y la

formación cívica; su vida, sus textos, sus acciones y su valor moral nos recuerdan la función que los educadores y otros trabajadores de la cultura pueden desempeñar, y cómo pueden marcar la diferencia. Freire brindó un modelo sobre lo que significa comunicarse con otros, que repudia la popularidad que se obtiene fácilmente, que se niega a regodearse en una dialéctica de lugares comunes. Paulo no era un simple testigo de la tiranía; también se horrorizaba ante el “silencio de las personas de bien”. Dejó en claro que en la capacidad de sentir pasión por la libertad y la justicia debía haber un elemento crucial de amor y solidaridad, y que la educación era esencial para ese proyecto.

Según Freire, las exigencias políticas y morales de la pedagogía implican más que una escuela y un aula como mero instrumento de poder oficial o que asumir el papel de quien hace apología del orden reinante, como parecía creer el Gobierno de Trump dada su disposición a denunciar prácticas educativas sobre el racismo en la educación pública y superior, y su invitación a una “educación patriótica”. La obra de Freire rechaza los métodos pedagógicos que borran la memoria histórica, que apoyan modelos económicos y modos de agencia que reducen la libertad al consumismo, y en los que la actividad económica es ajena a cualquier otro criterio que no sea la rentabilidad y la reproducción de una masa humana inútil que crece rápidamente. Freire se negó a definir a los seres humanos como meros consumidores, peones del intercambio comercial, y a reducidos a una deshumanizante categoría de capital humano.

A criterio de Freire, la formación cívica y la pedagogía crítica operan en conjunto para comprender cómo funciona el poder a través de la producción, la distribución y el consumo de conocimiento en contextos institucionales específicos, y procura formar estudiantes en tanto sujetos informados y agentes sociales. En este punto, cómo se configuran las identidades, los valores y los deseos dentro del aula recae en el ámbito de la política. Por lo tanto, la pedagogía crítica se dedica a la práctica de la autocrítica respecto de los valores que orientan la enseñanza y a la autoconciencia crítica respecto de lo

que significa dotar a los educandos de habilidades analíticas para la autorreflexión, en relación con los conocimientos y valores que se les presentan en el aula. Asimismo, este tipo de pedagogía no solo busca proporcionar las condiciones para que los alumnos comprendan textos y diferentes modos de inteligibilidad, sino que abre nuevas vías para que puedan lograr mejores apreciaciones morales, que les permitan asumir cierto sentido de responsabilidad hacia el otro a la luz de esas apreciaciones.

Freire era sumamente consciente del motivo por el que la pedagogía crítica es tan peligrosa para los fundamentalistas ideológicos, las élites gobernantes, los extremistas religiosos y los nacionalistas de derecha de todo el mundo: la tarea de educar estudiantes para que sean agentes críticos, que cuestionen y negocien de manera activa la relación entre teoría y práctica; análisis crítico y sentido común; y aprendizaje y transformación social. La pedagogía crítica abre un espacio de diálogo para que los educandos sean capaces de asumir su propio poder como ciudadanos comprometidos de manera crítica; proporciona un ámbito donde la libertad sin condiciones para cuestionar y afirmar es fundamental para el propósito de la escolarización pública y la educación superior, y la democracia en sí misma. En tanto práctica política y moral, forma de conocimiento y compromiso cultural, la pedagogía pretende poner de manifiesto el valor y la complejidad de la historia. En este sentido, la historia es considerada una narrativa abierta al diálogo crítico, y no textos predefinidos que deben ser memorizados y aceptados sin cuestionamiento alguno. La conciencia histórica fue de vital importancia para aprender las enseñanzas de la historia y para no repetir los horrores colonizadores.

Paulo fue un pedagogo innovador, que inspiró a los educadores y los alentó a abordar los problemas motivado por un sólido sentido de justicia, y por el deber político y moral de luchar contra el entramado de opresión social y el daño que provoca. Muchos educadores aprendieron gracias a Freire que pensar puede ser peligroso, y que exige cierta audacia mental y voluntad de intervenir en el mundo. Paulo los convenció de que, para ser educadores, tienen que estar

dispuestos a asumir riesgos, a exigir respuestas al poder y a aceptar la idea de que, sin un público informado, no hay democracia posible. Nos ayudó a comprender el valor de la esperanza en tiempos de oscuridad, el papel de la educación como fuerza democratizadora y la necesidad de trabajar con la gente en diversas instancias educativas para proporcionar las condiciones que permitan construir pensadores críticos, ciudadanos comprometidos y socialmente responsables.

Paulo Freire ocupa un espacio que a menudo puede resultar difícil: entre la política existente y lo que todavía es posible. Pasó la mayor parte de su vida trabajando conforme a su firme creencia de que vale la pena luchar por los elementos profundos de la democracia, que la educación crítica es un elemento básico para la transformación social, y que nuestra percepción sobre la política es inescindible de la visión que tenemos del mundo, del poder y de los estándares morales bajo los que aspiramos a vivir. La firme convicción de Freire respecto de la democracia, su profunda y permanente fe en la capacidad de las personas para resistir el peso de las instituciones e ideologías opresivas se forjó gracias a su espíritu de lucha. Era un espíritu cívico y emancipador atemperado por las sombrías realidades de su propio encarcelamiento y el exilio que vivió en carne propia, mediado por un sólido sentido de indignación y por la certeza de que la educación y la esperanza son las condiciones esenciales que encaminan a la agencia y la política. Freire era profundamente consciente de que muchas concepciones contemporáneas de la esperanza están más bien en Disneylandia; por eso, combatió contra esas ideas, y trabajó apasionadamente para recuperar y rearticular la esperanza a través del “conocimiento de la historia como una oportunidad y no como un determinismo”, según sus propias palabras.

La obra de Freire pone de manifiesto que la política no consiste únicamente en cambiar las estructuras económicas de la dominación, sino que se trata también de una lucha en torno a la agencia, la identidad, los valores y los modos de identificación. Esta es una idea crucial que iluminó la concepción de educación como lucha en torno a la agencia y que alentó la admisión de un futuro que nunca

es neutral y que debe estar siempre del lado de la justicia. Esto parece especialmente importante en momentos en que el individualismo desenfrenado, la creencia ilógica en la privatización y una inversión reduccionista en el interés propio se constituyeron como los principales ideales de muchas sociedades occidentales, lo que contribuyó a una era en la que resurgieron peligrosas formas de autoritarismo en varios países. Frente a esta caída del nihilismo y el abismo del autoritarismo, Paulo aportó a los educadores una visión expansiva y reparadora. Se puso del lado de los oprimidos y brindó un modelo de esperanza templado con valor; sus acciones sostienen con firmeza la importancia de la lucha colectiva y la necesidad de movimientos sociales con bases amplias. En una época en que la educación está en jaque en todo el mundo, Freire nos enseña que la educación, en tanto fuerza moral, política y social, tiene más relevancia que nunca en la actual lucha para lograr una democracia sustantiva. Hoy su legado es más importante que nunca y debemos mantenerlo vivo, a pesar de los peligros que entraña la lucha contra un mundo que se hunde en el oscuro abismo de un rebautizado fascismo.

¿Qué nombra hoy Freire en las pedagogías latinoamericanas?

Una breve historia de desencuentros y encuentros

*Inés Dussel**

Cuando empecé a estudiar Educación en la Universidad de Buenos Aires, en la primavera alfonsinista (1983-1989), Freire no estaba incluido en las lecturas obligatorias de los cursos, ni siquiera en aquellos que abordaban la educación popular. El encuentro con Freire en aquella época se daba en los grupos de lectura que teníamos algunos estudiantes, al calor de la militancia por la recuperación de la democracia y del trabajo de alfabetización popular que organizábamos en barrios y villas.

¿Cuál era el motivo de esta ausencia en el *curriculum*? Sin duda, las huellas de la dictadura militar todavía operaban como límite en esos tiempos, y convivíamos con profesores heredados de los concursos dictatoriales, que luchábamos por expulsar. Pero no era solamente ese borde el que impedía un acercamiento más claro a Freire. Entre quienes volvían a dar cátedra después del exilio externo o interno, varios tenían como ideario la universidad de 1960, liberal, democrática y en diálogo con los problemas que emergían, pero sin la radicalización de la década de los setenta. Freire era un referente

*Doctora por la Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav).

incómodo para ellos, y también para la izquierda marxista, que comulgaba en otra iglesia y que lo acusaba de espontaneísmo o populismo católico. En Argentina se leían a Dermeval Saviani y a Vanilda Paiva, cuyo libro *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista* circulaba en los pasillos. Quizás uno de los puntos de quiebre más fuertes entre las izquierdas era la consideración de la escuela: mientras que la izquierda liberal y la marxista la rescataban como institución pública central para el avance de derechos, algunos freirianos la veían como máquina opresora, la mejor representante de la pedagogía bancaria, en diálogo con las perspectivas de Illich y de Althusser.

Pese a ese silencio del campo pedagógico, Freire era ampliamente conocido entre los educadores. Recuerdo una conferencia que él dio en Buenos Aires en 1985, un encuentro preparatorio de la Conferencia Mundial de Adultos que se realizaría ese mismo año. Freire fue recibido casi como una estrella pop, con largas filas para escucharlo y otras tantas para pedirle un autógrafo (no había *selfies* en ese entonces). Como toda reunión pública en esa época, se percibía la alegría en el aire. Todos quienes estábamos haciendo fila (yo también, aún enrolada en la izquierda marxista) celebrábamos la esperanza recuperada y la posibilidad de escuchar a pensadores críticos a la luz del día. Muchos llevaban libros de Freire bajo el brazo para pedirle que se los firme. Había gente de todas las edades, y muchas y muchos eran docentes en ejercicio. Era impresionante la devoción y el cariño que su figura generaba.¹

Freire dijo varias cosas importantes ese día, pero entre otras tendió puentes hacia el feminismo. Autocríticamente, señaló que “aunque no asumo todavía la valentía de enfrentar la sintaxis machista de nuestra lengua [...] no puedo comprender, como educador, que no se haya incluido en el pensamiento revolucionario [la crítica a] la idea del machismo” (Freire, 1985, pp. 15-16). Leer su discurso 36 años después sigue emocionando, sobre todo cuando hablaba de ese niño recifeño de 63 años (él mismo) y su vínculo con la sonoridad del

¹ Ver fotos de la conferencia en http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1577/1/FPF_ONG_07_001.pdf

tango o la distante y exótica Buenos Aires, cuando contaba su forma de lidiar con censuras, prohibiciones y amenazas, o rendía homenaje a Rodolfo Puiggrós y a los jóvenes desaparecidos por la dictadura. También conmueve su relato, nada demagógico, sobre la necesidad de sostener cierta coherencia entre las posturas teóricas y la práctica educativa, y afirmarse en la humildad y la escucha: “no puedo proclamar mi opción por una sociedad socialista, participativa, [...] y al mismo tiempo rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí, preguntándole ¿Usted sabe quién soy yo?” (pp. 14-15).²

La resistencia de la academia universitaria al pensamiento freiriano no se sostuvo por mucho tiempo. Probablemente la reconciliación fue impulsada por la asunción de Freire de la Secretaría de Educación del municipio de São Paulo, en 1989, con Luiza Erundina como alcalde. Ya no se podía confinar a Freire a la educación de adultos, sino que había que tomar en serio su pensamiento sobre la escuela y la política educativa. También se lo empezó a retomar a partir del diálogo con la izquierda pedagógica norteamericana, sobre todo con Henry Giroux y Peter McLaren. Duele decirlo, pero la legitimación freiriana fue más importante en esos años en las academias anglosajonas que en las latinoamericanas, al menos en el Cono Sur.

Décadas después, Freire es, probablemente, uno de los latinoamericanos más exitosos en términos de citas y referencias en las publicaciones en ciencias sociales, y a nivel mundial su difusión solo es equiparable a Thomas Kuhn y sus paradigmas científicos (Fischman y Sales, 2018). Su nombre es una de las referencias obligadas para quien quiera hablar de una pedagogía democrática, popular, alternativa o de izquierda, calificativos que articulan programas distintos pero que comparten la crítica a lo que hay y la esperanza de un futuro mejor. Aunque no faltan los cuestionamientos, y aunque haya sido el blanco de una campaña furibunda de la derecha brasileña, en

² La pregunta no deja de remitir a la frase, tan brasileña, que intenta reinstaurar las jerarquías ante cualquier cuestionamiento: “*Você sabe com quem está falando?*” (O'Donnell, 1998).

la mayor parte de América Latina Freire es uno de los pocos referentes compartidos y el vínculo con su legado es, como dice Walter Kohan (2020), un trabajo de composición y conexión entre tradiciones y perspectivas antes que de confrontación y exclusión.

Pero no está de más preguntarse por aquello que trae hoy el nombre de Freire. Dice Isabelle Stengers que “*nombrar no es decir lo verdadero sino conferir a lo que es nombrado el poder de hacernos sentir y pensar en el modo en que ese nombre llama*” (2017, p. 39, *itálica en el original*). ¿A qué llama su nombre? Freire es el pedagogo de la esperanza, de la denuncia de la opresión, de la pregunta, de la autonomía. Es una especie de héroe cotidiano, local, reconocible y admirable. Pero no sorprende que, en algunos casos, su ingreso al panteón pedagógico venga de la mano de la despolitización de sus enunciados, y Freire entonces pase a ser una especie de Ausubel latinoamericano que aboga por tener en cuenta los conocimientos previos de la infancia, o bien un recordatorio de que los docentes tienen que dialogar con sus estudiantes. Frente a esta pasteurización de Freire, habría que volver a juntar la devoción y el cariño que suscita su nombre con el recuerdo de sus luchas, ensayar su tono reflexivo y su capacidad autocrítica, y evocar su sensibilidad frente a las deudas del pasado y del presente, para no dejar de reinventar su legado frente a los nuevos conflictos y encrucijadas de la educación latinoamericana.

Bibliografía

Fischman, Gustavo y Sales, Sandra (2018). The Freirean factor. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 438-444. [<https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1531049>].

Freire, Paulo (21 de junio de 1985). Intervención de Paulo Freire, presidente del CEAAL, en el Centro Cultural General San Martín. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1577/1/FPF_ONG_07_001.pdf

Kohan, Walter (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

O'Donnell, Guillermo (1998). ¿Y a mí, qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en la Argentina y Brasil, pp. 165-193. En G. O'Donnell (ed.), *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.

Stengers, Isabelle (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Buenos Aires: Futuro anterior. [Trad. Víctor Goldstein].

100 años de Paulo Freire

*Peter McLaren**

Hoy se cumple el centenario del nacimiento del filósofo brasileño Paulo Freire. Conocido sobre todo por su magistral *Pedagogía del oprimido*, la obra de Freire sigue siendo un referente para los profesores que trabajan en las comunidades pobres en todo el mundo, y para casi cualquier persona que busque un sentido de justicia en un mundo tan injusto.

Todos los educadores con espíritu crítico han utilizado en algún momento a Freire en su enseñanza: ya sea para comprender el mundo de los oprimidos, o como la inspiración que los llevó a ver la docencia como una forma de revertir las asimetrías de poder y privilegio de la sociedad. Los programas de alfabetización de Freire se utilizan ahora en países de todo el mundo, y *Pedagogía del oprimido* es actualmente la tercera obra más citada en las ciencias sociales, y la primera en el campo de la educación.

La celebridad de Freire lo ha convertido tanto en profeta como en villano número uno en su país natal, Brasil. Actualmente, es denunciado por grupos de extrema derecha como Movimento Brasil Livre

* Profesor. Magister en Educación por la Universidad de Brock. Doctor en Educación por el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto. Este ensayo fue previamente publicado por la *Revista Jacobin América Latina* y autorizado por su autor para la presente edición.

y Revoltados Online, y el presidente Jair Bolsonaro afirma que Freire está detrás de una conspiración de adoctrinamiento marxista en el sistema escolar brasileño.

De hecho, los intentos de Bolsonaro de extinguir la memoria de Freire recuerdan los ataques de los republicanos estadounidenses contra la llamada teoría crítica de la raza y los educadores marxistas. Bolsonaro y el movimiento derechista Escola sem Partido han animado a los estudiantes de las escuelas a filmar a los profesores durante las clases, especialmente si sospechan que defienden ideas de izquierda o, peor aún, que patrocinan opiniones políticas o sociales de inspiración freireana. Un diputado federal del partido de Bolsonaro ha presentado, incluso, un proyecto de ley para despojar a Freire de su título ceremonial de “patrón de la educación brasileña”.

Incluso los conservadores de Estados Unidos se han subido al carro de los ataques a Freire. El reciente número de *The Economist* “The Threat from the Illiberal Left” incluye un artículo dedicado a la cultura *woke*, que describe de forma poco sincera la pedagogía de Freire como escrita en el espíritu de la Revolución cultural de Mao. No importa que el artículo saque su evidencia de una sola nota a pie de página de *Pedagogía del oprimido*, o, más importante, que el trabajo de Freire se basó en la solidaridad con las masas y se opone al tipo de violencia que caracterizó buena parte de la Revolución cultural.

Entonces, ¿por qué Bolsonaro y *The Economist* deberían atacar a Freire? ¿Qué hay en sus ideas que les parece tan amenazante?

La vida de un educador revolucionario

Paulo Freire creció en el noreste de Brasil, en el estado de Recife, durante la Gran Depresión mundial de la década de los treinta. Aprendió a leer haciendo letras con las ramas del árbol de mango a cuya sombra se sentaba de joven. La experiencia del hambre y la pobreza a una edad temprana hizo que Freire quedara cuatro cursos

por detrás de sus compañeros de clase, y la muerte del padre de Freire en 1933 no hizo más que empeorar las cosas.

A pesar de ello, Freire pudo terminar sus estudios, graduarse en la universidad, obtener un doctorado en la Universidad de Recife en 1959 y ser admitido en el colegio de abogados (aunque nunca ejerció la abogacía). Comenzó su vida profesional a los 26 años, trabajando como profesor de portugués en la Escuela Secundaria Oswaldo Cruz. En 1946, fue nombrado director del Departamento de Educación y Cultura de los Servicios Sociales, una institución patronal creada para proporcionar a los trabajadores y sus familias en el estado de Pernambuco servicios de salud, vivienda, educación y ocio. En 1961, se convirtió en el director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y se involucró en un histórico proyecto educativo destinado a hacer frente al analfabetismo masivo en 1962.

El proyecto de alfabetización de Freire en 1962 en Recife le valió el reconocimiento internacional, sobre todo por el uso de las tradiciones populares y por la importancia que dio a la construcción colectiva del conocimiento. Fue allí donde Freire comenzó a crear lo que denominó “círculos culturales”, término que prefería a “clases de alfabetización”, ya que “alfabetización” y “analfabetismo” suponían que la lectura y la escritura ya formaban parte del mundo social de los trabajadores.

En uno de estos círculos culturales, 300 cosechadores de caña de azúcar aprendieron a leer y escribir en unos asombrosos 45 días. Comprensiblemente animado por el éxito de Freire, el gobierno brasileño dirigido por el presidente João Goulart elaboró planes para establecer 2 mil círculos culturales freireanos que, idealmente, llegarían a 5 millones de estudiantes adultos y les enseñarían a leer en un período de dos años. Iba a ser un gran logro en un país donde solo la mitad de la población adulta sabía leer y escribir.

Pero no fue así. En cambio, en 1964, un golpe militar derrocó al gobierno democráticamente elegido de Goulart. Freire fue acusado de predicar el comunismo y fue interrogado y detenido. Fue encarcelado por el gobierno militar durante 70 días y se autoexilió por temor

a que su prominente posición en la campaña nacional de alfabetización pudiera conducir a su asesinato. De hecho, los militares brasileños consideraban a Freire “un subversivo internacional” y “un traidor a Cristo y al pueblo brasileño”, acusado de intentar convertir Brasil en un “país bolchevique”.

Los 16 años de exilio de Freire fueron a la vez tumultuosos y productivos: tras una breve estancia en Bolivia, pasó cinco años en Chile, donde se involucró en el Movimiento de Reforma Agraria Democrática Cristiana y trabajó como consultor de la UNESCO en el Instituto de Investigación y Capacitación para la Reforma Agraria. En 1969 fue nombrado visitante en el Centro de Estudios sobre Desarrollo y Cambio Social de la Universidad de Harvard, para trasladarse al año siguiente a Ginebra (Suiza). Allí actuó como consultor de la Oficina de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde desarrolló programas de alfabetización para Tanzania y Guinea-Bissau centrados en la reafirmación de sus países. También participó en el desarrollo de programas de alfabetización en antiguas colonias portuguesas posrevolucionarias, como Mozambique, y ayudó a los gobiernos de Perú y Nicaragua con sus propias campañas de alfabetización.

Finalmente, Freire regresó a Brasil en 1980 para enseñar en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y en la Universidad de Campinas. De 1980 a 1986, fue el supervisor del proyecto de alfabetización de adultos del Partido de los Trabajadores (PT) en São Paulo. Freire trabajó brevemente como secretario de Educación de São Paulo, de 1989 a 1992, continuando su programa radical de reforma de la alfabetización para la población de esa ciudad.

Campañas mundiales de alfabetización

Durante su exilio, Freire escribió lo que pronto se convertiría en un clásico: *Pedagogía del oprimido*; *Acción cultural por la libertad* y *Pedagogía en proceso: Cartas a Guinea-Bissau*. La obra de Freire sería retomada posteriormente por educadores, filósofos y activistas

políticos en Norteamérica y Europa, pero se acuñó fundamentalmente en el Sur Global: en las comunidades de base, los barrios urbanos, los *shanty towns* y las favelas donde influyó –y fue influido por– innumerables movimientos sociales, desde los esfuerzos contra el apartheid en Sudáfrica hasta el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) en Brasil.

Freire siempre alentó a los educadores a reinventar su obra en lugar de simplemente “trasplantarla” a través de diversas fronteras nacionales, ya que consideraba que sus enseñanzas surgían de un contexto claramente brasileño. Llegó a esa conclusión muy pronto, ya que él mismo había recibido lecciones de educadores afines cuya experiencia en otros países con campañas de alfabetización masiva necesitaba adaptar a Brasil.

Freire conoció al arquitecto de la Campaña de Alfabetización de Cuba, Raúl Ferrer, en 1965, en la Conferencia Mundial contra el Analfabetismo celebrada en Teherán. Ferrer y Freire se volvieron a encontrar en 1979 para discutir el papel de la alfabetización en la Revolución Sandinista de Nicaragua.

Freire consideraba la campaña de alfabetización cubana, responsable de alfabetizar a más de 900 mil personas en menos de un año, como uno de los grandes logros educativos del siglo XX. Dijo cosas similares sobre la campaña de alfabetización de los sandinistas en Nicaragua.

Freire reconoció abiertamente al líder independentista cubano José Martí como uno de los pensadores revolucionarios más importantes del siglo XX, y fue un firme admirador de Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. El presidente Hugo Chávez, a su vez, era un gran admirador de Freire y me expresó su deseo de incorporar la obra de Freire a la revolución bolivariana, misión en la que pude desempeñar un breve y modesto papel.

La semana siguiente a la inesperada muerte de Freire, estaba previsto que asistiera a una ceremonia en Cuba en la que Fidel Castro iba a entregarle un importante premio por su contribución a la

educación. Según sus amigos, este iba a ser el premio más importante de la vida de Freire.

Un marxista decidido

Para Freire, desafiar al capitalismo era una necesidad urgente y apremiante. No solía describir con exactitud cómo sería su visión de una alternativa socialista, pero la adhesión de Freire a una epistemología materialista era firme y profunda, y mantuvo durante toda su vida una fe modernista en la acción humana y en la socialidad inquebrantable del lenguaje

Freire era decididamente marxista, pero su lenguaje nunca adoptó el argot marxista-leninista habitual. No predicaba, por ejemplo, que todo el valor se originara en la esfera de la producción, ni creía que el papel principal de la escuela fuera servir a los agentes del capital y a sus amos.

Sin embargo, sí consideraba que la *educación capitalista* reproducía las relaciones sociales de un orden social dominante y explotador, y que el típico *nostrum* de “mejorarse” a través de la educación era a menudo un velo ideológico que canalizaba la solidaridad humana hacia falsas narrativas de trabajo duro individual, recompensa y progreso.

Freire fue un filósofo formidable, pero en lugar de reflexiones aisladas, utilizó la filosofía al servicio de la promoción de su pedagogía emancipadora. La visión de Freire sobre la liberación de las formas autoritarias de educación se basaba en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo; su descripción de la autotransformación del oprimido se inspiraba en el existencialismo de Martin Buber y Jean-Paul Sartre; y su concepción de la historicidad de las relaciones sociales estaba influida por el materialismo histórico de Karl Marx.

La insistencia de Freire en el amor como condición previa necesaria para una educación auténtica formaba parte de una afinidad permanente que tenía con la teología de la liberación. Dom Hélder

Câmara, un arzobispo católico brasileño de Recife –que tuvo una profunda influencia en Freire– captó el espíritu de la teología de la liberación en unas breves frases: “Cuando doy comida a los pobres, me llaman santo. Cuando pregunto por qué los pobres no tienen comida, me llaman comunista”.

A Freire, él mismo católico, no le preocupaba demasiado la “religiosidad”, sino la perspectiva de una iglesia liberada (en una región en la que gran parte del sistema educativo seguía bajo el control de las autoridades religiosas). Freire soñaba, en cambio, con lo que llamaba “la iglesia profética”: una Iglesia que se solidarizara con las víctimas de la sociedad capitalista. Fue esa visión la que llevó a Gustavo Gutiérrez, que codificó el principio central de la teología de la liberación de la “opción por los pobres”, a invitar a Freire a elaborar algunos de los elementos clave de la emergente doctrina cristiana radical.

Pedagogía del oprimido

A pesar de todas las conexiones de Freire con la teología de la liberación, la descripción que mejor capta la vocación de Freire es la de “filósofo de la praxis”. La filosofía de Freire fue diseñada, simplemente, para ayudar a los seres humanos a ser más plenamente humanos, y ese proyecto político y ético significaba entender y también transformar el mundo. Esta era una tarea que se expresa mejor en el popularizado dicho de Freire, “leer el mundo y la palabra”.

Freire tenía una obsesión inigualable por el poder de la palabra hablada y escrita: por lo que ese poder dicha y escrita revela sobre el mundo tal como aparece ante nosotros y sobre lo que el mundo podría ser. Para Freire, la alfabetización permite a los seres humanos vivir en modo subjuntivo, en un estado “como sí” que abre caminos a nuevos mundos.

Otra de las categorías de Freire, “el inédito viable”, era una elaborada filosofía de la esperanza que llamaba a los grupos privados de

derechos a superar sus “situaciones límite” –es decir, las limitaciones impuestas a su humanidad por el subdesarrollo– y a transformar esas condiciones adversas en un espacio para la experimentación creativa. Esto era, para Freire, lo que estaba en juego en la alfabetización: una práctica que podía utilizarse para privar de derechos y excluir con la misma facilidad que para emancipar.

La pedagogía de Freire se apoyaba en una compleja pero sólida visión materialista del mundo y de su transformación. Para Freire, toda acción sobre el mundo transforma necesariamente el mundo tal como lo conocemos. Además, la transformación del mundo afecta a la forma en que los individuos actúan después sobre él. Entrando en este proceso es como los individuos aprenden a convertirse en sujetos que actúan sobre un mundo dinámico y abierto en lugar de permanecer como objetos pasivos sobre los que se actúa en un sistema cerrado e inmutable. Esta era la visión de Freire sobre cómo los oprimidos pueden superar el sometimiento.

“Diálogo” y “dialéctica” son palabras clave en el vocabulario freireano. El “encuentro dialógico”, como lo llamaba Freire, es en realidad lo contrario del adoctrinamiento (una ironía que se les escapa a los críticos brasileños y estadounidenses preocupados por la teoría crítica de la raza o el “adoctrinamiento” freireano). Freire se resistía a lo que llamaba “educación bancaria” –depositar el conocimiento dado por sentado en el cerebro de los desventurados estudiantes– porque era socialmente opresivo y suponía un mundo tan fijo que las mismas lecciones podían repetirse hasta la saciedad. Como dice Freire en *Pedagogía del Oprimido*

Como sujetos, Freire nos anima a salir de la prisión del conocimiento prefabricado y de las relaciones de dominación que lo acompañan, cambiando las condiciones materiales que nos conforman. Estar junto a los oprimidos era para Freire no solo un imperativo ético –como lo era para la teología de la liberación– sino también epistemológico: era, insistía, la única manera de romper con la idea de que existe un reino de ideas puras que deben ser arrancadas y transmitidas por autoridades designadas. La verdad, para Freire, era

siempre dialógica, siempre sobre el yo y el otro unidos en una contradicción dialéctica de la vida cotidiana.

Freire hoy

Freire siempre se resistió a ser identificado con los muchos movimientos y tendencias diferentes dentro de la educación a los que algunos han afirmado que estaba afiliado, ya sea la educación popular, la educación de adultos, el cambio educativo, la educación no formal, la educación progresiva o la pedagogía marxista. Mientras que algunas de estas corrientes acabarían cayendo en manos de los responsables de planes de educación tecnocráticos, el proyecto de Freire siguió siendo firmemente una pedagogía de los oprimidos.

Nuestro mundo es uno de los que Freire, en muchos sentidos, luchó por evitar: uno en el que el conocimiento a través del planteamiento de problemas está perdiendo terreno frente a las interminables guerras culturales; en el que los profesores son criticados por el razonamiento basado en la evidencia; en el que la gente es castigada por desafiar la historia de los enredos coloniales de Estados Unidos y su brutal historia de esclavitud. El tipo de pensamiento valiente que Freire exigía hace que la cobardía moral de la mayoría de los líderes políticos y figuras públicas de hoy sea aún más condenatoria.

Lo que se necesita hoy en día en nuestros sistemas escolares es una pedagogía que permita a los estudiantes comprender sus experiencias vividas en contextos sociopolíticos más amplios y complejos. Las guerras culturales en Estados Unidos y Brasil tienen que ver, al menos en parte, con el miedo a lo que esto significaría: que invitar a los estudiantes a considerar los méritos de la teoría feminista, la teoría crítica de la raza, la teoría decolonial y otros lenguajes de análisis significa también reflexionar sobre las experiencias históricas que hacen posibles esas perspectivas en primer lugar.

En su raíz, ya sea en Brasil o en Estados Unidos, la derecha está avivando el miedo a una vasta conspiración de adoctrinamiento

porque ellos mismos tienen miedo. Al imaginar nuestras escuelas como un lugar de lucha darwiniana para imponer diferentes “visiones del mundo”, los conservadores están tratando de hacernos olvidar lo que Freire nos ayudó a entender: que la educación no es solo una cuestión de visiones estáticas del mundo, sino también, potencialmente, sobre el cambio del mundo. O, como dijo Freire: *“La lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra”*.

101 veces Freire

*Nicolás Arata**

Freire cumple 100 años. ¿Qué celebramos en este natalicio? De las numerosas respuestas que podríamos darnos, ensayo una: conmemorar la existencia de un legado pedagógico latinoamericano, crítico y plural, que se sintetiza y condensa en torno a la figura del genial educador brasileño y que, al mismo tiempo, lo desborda y lo excede.

Ese legado plural hunde sus raíces hasta perderse en el temprano siglo XIX para conectar con la herencia de aquel otro genial pedagogo americano, el caraqueño Simón Rodríguez. Me atrevo a decir: no deberíamos leer a Paulo sin realizar una lectura de la obra de Simón. Establecer esa conexión es vital para comprender un punto de nuestro argumento: sin Simón Rodríguez no hubiese habido Paulo Freire. O, dicho de otro modo: Freire fue quien fue porque interpretó (mejor que nadie) la máxima rodrigueña “inventamos o erramos”.

¿Dónde descansa la invención freireana? En una premisa fundamental: la importancia insoslayable de leer el mundo de un modo original, conectando los problemas de la vida cotidiana del pueblo brasileño, chileno o bisauguineano con el conjunto de situaciones educativas latinoamericanas y de los países que luchan por su independencia. Establecer esa conexión íntima entre la lectura de la

* Director de Formación y Movilización del Conocimiento de CLACSO. Profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Pedagógica Nacional.

realidad educativa y su interpretación en clave emancipatoria es la levadura donde se forja un nuevo vocabulario que permite nombrarlas. *Inédito viable, educación bancaria, dialogicidad y conciencia transitiva* –por citar solo cuatro– exponen la riqueza de un modo de nombrar concebido para pensar lo educativo de otro modo y, al hacerlo, inaugurar nuevas líneas de interpretación sobre las formas de educar heredadas y dominantes, y sobre las múltiples posibilidades que se abren desde una perspectiva crítica, creativa y situada.

Abordar la obra de Freire a partir de una lectura en tradición de su trabajo es tan importante como subrayar la extraordinaria actualidad de su legado. La contemporaneidad de las ideas freireanas no está determinada por la fecha de publicación de su último libro, sino por la capacidad disruptiva de sus ideas y la posibilidad que otorgan para leer el propio tiempo y, en simultáneo, tomar distancia de él. ¿Qué cosa ve quien ve su tiempo en clave de presente histórico? Freire lo identificó mejor que nadie: el contrato pedagógico moderno en Latinoamérica se configuró sobre vínculos y anudamientos epistémicos que se remontan a los tiempos de la Colonia. La pedagogía bancaria que se le atribuye a la escuela moderna y al currículum tradicional en realidad se inscribe y remonta a un punto distante en el tiempo –eso que Adriana Puiggrós llamó la escena fundante de la educación latinoamericana–. Freire supo leer en la educación contemporánea la vigencia del vínculo pedagógico asimétrico colonial, una configuración del acto de educar en el que el conquistador se arrogaba el lugar del saber al mismo tiempo que colocaba a los pueblos originarios en el de la más profunda ignorancia. Plantear que la educación moderna reanuda y actualiza ese vínculo representó mucho más que un aporte a la interpretación de nuestra historia educativa: fue y es la condición indispensable para poder plantear otro punto de partida desde donde entablar un nuevo contrato pedagógico democrático y emancipador.

Sabemos que el carácter contemporáneo del ideario freireano no se agota en 100 lecturas. De ahí que el título de este breve ensayo proponga un juego con *Las mil y una noches*, texto que, leído en

clave borgeana, remite a un cuento circular e infinito, que nunca se termina de contar porque nunca se acaba de abarcar en su riqueza. Todo homenaje que se haga sobre la vida y la obra de Freire es, por lo tanto, incompleto. Siempre habrá lugar para una lectura nueva, un aporte nuevo, una pregunta que todavía no se formuló. De ahí que la vigencia del pensamiento de Freire lo es en la medida en que nos interpela a poner en revisión lo ya sabido sobre la educación y el mundo, impulsándonos a formular nuevas preguntas e interrogantes. Dicho de otro modo: su obra es un compendio de ideas vivas y vigentes que nos permite poner en remojo nuestros saberes y abrir nuevos interrogantes sobre nuestras prácticas.

A tal punto hablamos de su vigencia que es con Freire con quien aprendimos que toda educación es política, entendiendo esa consigna como una herramienta para construir igualdad. En el debate con las lecturas reproductivistas que afloraron en la década del 60 y que constataban las injusticias que cometía la escuela (que, lejos de promover y habilitar, impedían que los sectores populares accedieran a mejores condiciones de vida), o con la postura de Iván Illich, que hacía un acalorado llamado a “matar” a la vieja vaca sagrada llamada escuela, Freire nos permitió pensar lo político desde una perspectiva transformadora que, lejos de condenar o eliminar la escuela, nos empujaba a reinventarla a partir de la construcción de un nuevo contrato pedagógico.

Interpretar el inmenso legado de Paulo Freire requiere, por último, aprender a estudiar sus ideas en el contexto histórico inmediato, en la historia larga de las tradiciones educativas y frente a las urgencias y desafíos de nuestro tiempo. Es inscribirlas en un legado que lo excede como condición para proyectarlas hacia el futuro. Es reconocerlas en su carácter original e inscripta en un legado que –como suele decirse– no está precedido de ningún testamento o de manual que prescriba como deben ser entendidas o empleadas. De ahí también que la mejor forma de celebrar al gran Paulo Freire es colocándolo en la historia, en el marco de las luchas que enfrentó, en los debates que libró... De ahí, también, que lo peor que podemos hacer con

Freire es mitificarlo, santificarlo, hacer de él un monumento, volverlo bronce, o creer que lo reivindicamos colocándolo como parte de la bibliografía obligatoria. Lo mejor que una conmemoración puede hacer es reivindicar críticamente su legado, releerlo en tiempo presente, redescubrir su actualidad. Porque Freire seguirá siendo Freire en la medida en que su escritura nos incomode, nos desafíe a pensar. Lo mejor que podemos hacer es leerlo, estudiarlo, debatir sus ideas, preguntarnos: ¿y después de Freire, qué?

Paulo Freire cumple 100 años. ¿Qué celebramos en torno a esta conmemoración? La presencia viva y vital del extraordinario legado político-pedagógico del genial educador brasileño.

Recordar es hacer presente, y este texto colectivo busca —convocando cien voces de educadores y educadoras de todo el continente—, dialogar con Paulo Freire y entre nosotros y nosotras, sobre los múltiples significados y alcances de su legado y la imperiosa necesidad de mantenerlo vivo y actualizado ante los inéditos desafíos sociales y educativos que nos plantea el siglo XXI.

CLACSO y la **Secretaría de Educación de Bogotá** han aunado esfuerzos para hacer posible este libro que, esperamos, circule de mano en mano y entre educadores y educadoras con la misma pasión y convicción con la que Freire nos enseñó a dialogar con los otros y las otras para transformar el mundo.

