

Paulo Freire. Sus obras, las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI

Piedad Ortega Valencia
Alfonso Torres Carrillo
Editores académicos

EDUCACIONES
POPULARES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

CÁTEDRA DOCTORAL

Paulo Freire.

Sus obras, las educaciones y
las pedagogías emancipadoras
en el siglo XXI

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Diana Lineth Parga Lozano
**Coordinadora Doctorado
Interinstitucional en Educación**

Autores

Piedad Ortega Valencia,
Alfonso Torres Carrillo,
Fernanda Paulo, Danilo R. Streck,
Lola Cendales González,
Jorge J. Posada Escobar,
Alfredo Ghiso, Nylza Offir García Vera,
Marco Raúl Mejía J.,
Leonardo Fabio Martínez Pérez,
Jennifer Alejandra Suárez Silva,
Alicia Aguilera Morales,
Sonia M. Torres Rincón

 Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición: Bogotá, 2024

ISBN impreso: 978-628-7651-90-6
ISBN PDF: 978-628-7651-91-3
ISBN ePub: 978-628-7651-92-0

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 15
*Paulo Freire. Sus obras, las educaciones
y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI*

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y decreto
reglamentario 460 de 1995.

Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79 - 08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57 601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Tomás Collazos Garay
Asistencia editorial

Fernando Carretero Padilla
Ingrid González Cruz
Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia B.
Diagramación y diseño de cubierta

Imagen de cubierta
Camilo Maldonado

Impresión
Imageprinting Ltda.

Fechas de evaluación:
18-08-2023/04-09-2023

Fecha de aprobación:
02-06-2023



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Los compiladores de la presente obra asumen plena responsabilidad por cualquier reclamación que se presente en relación con su contenido, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad Pedagógica Nacional, la cual actúa como un tercero de buena fe.

Piedad Ortega Valencia
Alfonso Torres Carrillo

Editores académicos

CÁTEDRA DOCTORAL

Paulo Freire.
Sus obras, las educaciones y
las pedagogías emancipadoras
en el siglo XXI

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Paulo Freire. Sus obras, las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el Siglo XXI / Piedad Ortega Valencia, Alfonso Torres Carillo y diez autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2024.
266 páginas. Incluye tablas.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.
El prefacio y un capítulo se encuentran en el idioma portugués.

ISBN impreso: 978-628-7651-90-6

ISBN PDF: 978-628-7651-91-3

ISBN ePub 978-628-7651-92-0

1. Freire, Paulo, 1921 -1997 – Crítica e Interpretación. 2. Pedagogía Crítica. 3. Freire, Paulo, 1921 – 1997 – Vida y Obras. 4. Modelos de Enseñanza. 5. Estrategias de Aprendizaje. 6. Pedagogía – América Latina. 7. Educación – Teorías. 8. Estrategias de Aprendizaje. 9. Modelos Pedagógicos. 10. Educación – Investigaciones. 11. Pensamiento Crítico. I. Ortega Valencia, Piedad. II. Paulo, Fernanda. III. Streck, Danilo R. IV. Cendales González, Lola. V. Posada Escobar, Jorge J. VI. Ghiso, Alfredo. VII. García Vera, Nylza Offir. VII. Mejía J., Marco Raúl. VIII. Martínez Pérez, Leonardo Fabio. IX. Suárez Silva, Jennifer Alejandra. X. Aguilera Morales Alcira. XI. Torres Rincón, Sonia M.

370.115 21ed.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo	
PREFACIO	17
Fernanda Paulo	
PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PEDAGÓGICA	25
Danilo R. Streck	
PAULO FREIRE. TRAYECTORIA VITAL Y CONTEXTOS	47
Alfonso Torres Carrillo	
LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: UNA PRESENTACIÓN PARA MOTIVAR SU LECTURA	61
Lola Cendales González	
LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA: UNA OBRA ESCRITA A PUNTA DE DIÁLOGO	69
Jorge J. Posada Escobar	
VIVIR INTENSAMENTE Y ESCRIBIR LA VIDA. PAULO FREIRE, NARRATIVAS SOBRE SÍ MISMO	89
Alfredo Ghiso	
LA IMPORTANCIA DE LEER A FREIRE: EL LENGUAJE DE LA CRÍTICA Y EL LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN	117
Nylza Offir García Vera	

LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: PRINCIPIO Y FUNDAMENTO DE LAS EDUCACIONES POPULARES	131
Marco Raúl Mejía J.	
LECTURA DEL MUNDO Y LECTURA DE LA PALABRA. PAULO FREIRE, REFERENTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR LATINOAMERICANA	181
Piedad Ortega Valencia	
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y PAULO FREIRE	209
Leonardo Fabio Martínez Pérez y Jennifer Alejandra Suárez Silva	
PAULO FREIRE Y LA FORMACIÓN	227
Alcira Aguilera Morales	
UNA SIEMBRA FÉRTIL: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍAS FEMINISTAS POPULARES	243
Sonia M. Torres Rincón	
SOBRE LOS AUTORES	259

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Encuentros de educación popular	188
Tabla 1. Revistas consultadas indexadas en Pubindex – MinCiencias y número de artículos encontrados	214
Tabla 2. Descripción de momentos pedagógicos freireanos, secuencia de enseñanza covid-19	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Décima situación: círculo de cultura funcionando	127
--	-----

PRESENTACIÓN

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible si aceptamos la historia no como determinismo sino como posibilidad y si reconozco que nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral, y por ello mismo estudiar implica compromiso social y no solamente leer la palabra, sino primero saber leer el mundo.

PAULO FREIRE, *PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA*.

El 19 de septiembre de 2021 se cumplió un siglo del nacimiento del pensador y pedagogo brasileño Paulo Freire. Dicha efeméride convocó una amplia variedad de eventos académicos y culturales, así como la publicación de infinidad de documentos a lo largo y ancho de América Latina y en otros lugares del mundo. En ellos, no solo se retomó y se discutió su obra educativa y su pensamiento pedagógico, sino que también se analizaron los contextos políticos y educativos presentes, desde su desafiante perspectiva crítica y esperanzadora.

Y no era para menos: la riqueza y vigencia de sus principales planteamientos acerca de la posibilidad de una educación y una pedagogía que potencie y posibilite las capacidades de transformación cultural, social y política de las sociedades contemporáneas, todavía sumidas en sistemas de dominación y exclusión como el capitalismo, el colonialismo, el patriarcalismo, el capacitismo y el racismo. Sistemas que se reproducen permanentemente en los diferentes contextos y situaciones en los que vivimos.

Herederero de las diferentes tradiciones pedagógicas emancipadoras y en diálogo crítico con las mismas, Paulo Freire configuró un sistema de pensamiento pedagógico desde el cual cuestionó y desafió las estructuras sociales y educativas dominantes, y construyó las bases de diferentes prácticas educativas y corrientes pedagógicas

caracterizadas por su radical criticidad, contextualismo e historicidad, por su vocación transformadora y perspectiva revolucionaria, por su carácter dialógico y por su practicidad.

Algunos de los conceptos que incorporó y creó, como *concientización, diálogo, praxis, esperanza y amorosidad*, ya forman parte del patrimonio cultural, no solo de las educaciones populares y pedagogías críticas, sino del pensamiento revolucionario latinoamericano y mundial. Así mismo, tal como aconteció con su obra, que se fue tejiendo en convergencia permanente con otras prácticas emancipadoras como la teología de la liberación, la investigación participativa, la filosofía y la ética de la liberación, la comunicación popular y el teatro del oprimido, también, en la actualidad, se nutre y se recrea en convergencia con otras perspectivas como el feminismo, la interculturalidad crítica y las posturas decoloniales.

En todo caso, desde esta vocación crítica y liberadora Freire se posicionó a lo largo de su vida frente a todas las formas de injusticia, en particular las generadas por el sistema capitalista impuesto a lo largo y ancho del planeta en los últimos dos siglos; en sus últimas obras, cuestionó abiertamente la expansión del neoliberalismo. Por ello, leer y reivindicar a Freire en el siglo XXI exige también un posicionamiento crítico al capitalismo, tanto en todas sus expresiones económicas como políticas, culturales, educativas y subjetivas; por ello, las diferentes conmemoraciones y homenajes a Freire en 2021 asumieron este compromiso político emancipador.

Es así como el pensamiento pedagógico de Paulo Freire se inscribe en las luchas de estos tiempos, a partir de una matriz epistémica que nos permite, como él mismo lo acentuaba, realizar una lectura del mundo y una lectura de la palabra. En Freire encontramos entonces la posibilidad de resignificar sus construcciones epistémicas en contexto, porque la lectura constituye uno de sus planteamientos centrales, asumida como un proceso de alfabetización política. Freire (2008) lo argumenta de la siguiente manera:

El proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como *vasijas vacías*, meros recipientes de las palabras del

educador. Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella. (pp. 72-73)

Lecturas en procura de atender las preocupaciones y desafíos con los que nos encontramos en torno al agenciamiento de los procesos de formación, organización, movilización y resistencia en todos los planos, como en múltiples espacios institucionales, populares y comunitarios, expresados en la producción colectiva de saberes, en la tramitación de conflictos intergeneracionales, en la impugnación a las injusticias, en la exigencia de los derechos, en la potenciación de la diferencia, en la construcción de nucleamientos colectivos, en el cuidado de los vínculos afectivos y, siempre, en la afirmación de los inéditos viables como posibilidades de la emancipación.

En la materialización de estas demandas, asumimos las palabras de Miguel Mazzeo (2020) (argentino), quien nos convoca a trabajar ya sea en pequeña escala, desde una política de lugar o como perspectiva de cara a construir

“luchas-puente” que [hagan] posible una dialéctica de lo cotidiano y lo teleológico, de la urgencia y la paciencia, de lo molecular y lo molar, del realismo político y la rebelión, de la resistencia y el proyecto [...].

Se trata de concebir a cada espacio local comunitario, a cada modo autónomo de satisfacer las necesidades, a cada intento de restaurar lo común y la cultura de la subsistencia y a cada lucha reivindicativa colectiva, como puntas de lanzas para avanzar en el sentido de los cambios radicales que necesitamos en la construcción de las alternativas sistémicas. (párr. 4)

En el contexto del centenario de nacimiento de Paulo Freire, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) convocó a su comunidad universitaria para que en el año 2021 se propusieran y llevaran a cabo un conjunto de actividades investigativas, académicas y de proyección social, bajo el lema “Año Paulo Freire”. El Doctorado Interinstitucional no fue ajeno a dicha invitación y respaldó nuestra

iniciativa de realizar la cátedra doctoral del segundo semestre de dicho año, en torno a Paulo Freire, sus obras y su presencia en las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI.

En efecto, la importancia de su obra educativa y su pensamiento pedagógico, así como su decisiva influencia en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica y el pensamiento crítico, es reconocida en el ámbito mundial. En particular, Freire es la fuente principal de inspiración de la corriente latinoamericana de la educación popular y de la perspectiva anglosajona de la pedagogía crítica, así como de otras educaciones y pedagogías emergentes que se asumen como emancipadoras, tales como: la pedagogía de la tierra; la pedagogía del campo; la pedagogía rebelde; las pedagogías feministas, interculturales, decoloniales, comunitarias y de lo común.

Sus aportes intelectuales también se extienden al campo de la alfabetización y de la educación de personas jóvenes y adultas, a las didácticas de las ciencias, en la educación infantil, a la formación artística, al trabajo de las ciencias sociales y al pensamiento pedagógico en su conjunto. Además, su obra ha sido asumida y resignificada en los campos de la formación política en movimientos sociales, así como otras prácticas emancipadoras como la investigación participativa, la teología y la filosofía de la liberación y el teatro del oprimido.

En este contexto, la Cátedra Doctoral n.º 15 del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la UPN, en homenaje al pedagogo brasileño, se propuso los siguientes objetivos:

- a. Generar un espacio académico para el reconocimiento y el análisis de su obra educativa y pedagógica.
- b. Reconocer su influencia en los constructos epistémicos de la pedagogía en el mapa educativo colombiano, latinoamericano y anglosajón.
- c. Reflexionar sobre el lugar de la pedagogía en la formación de profesores(as) en el contexto universitario y de procesos de educación popular y comunitaria.

En consecuencia, se organizaron las sesiones de la Cátedra en dos grandes bloques: el primero, dedicado a la lectura crítica de algunas de las obras de Paulo Freire; el segundo, referido a su

influencia en diversos campos educativos y pedagógicos. En ambos casos, procuramos invitar a investigadores y educadores que hubieran trabajado previamente en torno a dichas obras y campos de actuación. Así, la programación final de la Cátedra fue la siguiente:

- Primera sesión (lección inaugural): “Paulo Freire y la pedagogía latinoamericana”, Danilo Streck, Universidade de Caxias do Sul, Brasil.
- Segunda sesión: “Contexto histórico y trayectoria vital de Paulo Freire”, Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional.
- Tercera sesión: “Pedagogía del oprimido”, Lola Cendales, Dimensión Educativa.
- Cuarta sesión: “Pedagogía de la esperanza”, Jorge Posada, Universidad Pedagógica Nacional.
- Quinta sesión: “Educación y ciudad”, Luis Eduardo Maldonado, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- Sexta sesión: “Cartas a Cristina”, Alfredo Ghiso, Universidad Católica de Oriente.
- Séptima sesión: “El acto de leer y el proceso de liberación”, Nylsa García, Universidad Pedagógica Nacional.
- Octava sesión: “Pedagogía de la autonomía”, Alfonso Tamayo, Fecode - Universidad Pedagógica Nacional.
- Novena sesión: “Pedagogía de la indignación”, Natalia Caruso, Universidad Pedagógica Nacional.
- Décima sesión: “Freire y la educación popular”, Marco Raúl Mejía, Planeta Paz.
- Undécima sesión: “La pedagogía crítica”, Piedad Ortega, Universidad Pedagógica Nacional.
- Duodécima sesión: “Freire y la educación comunitaria”, Sonia Torres, Universidad Pedagógica Nacional.
- Decimotercera sesión: “Freire y la enseñanza de las ciencias”, Leonardo Martínez, Universidad Pedagógica Nacional.

- Decimocuarta sesión: “Freire y la formación”, Alcira Aguilera, Universidad Pedagógica Nacional.
- Decimoquinta sesión: “Freire y la pedagogía de los movimientos sociales”, Fabián Cabaluz, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile,
- Decimosexta sesión: “Las pedagogías decoloniales”, Pilar Cuevas, Uniminuto.

Ya para la publicación de este libro sobre la memoria de la Cátedra, invitamos a todos los expositores a que enviaran sus aportes en forma de artículos; como es común en estos ejercicios editoriales, incluimos los textos de quienes las enviaron. Como lo apreciarán los lectores, la diversidad de temáticas, abordajes y formas escriturales constituyen una riqueza coherente con la amplitud, profundidad y riqueza de la obra freireana.

Piedad Ortega Valencia
Alfonso Torres Carrillo
Editores académicos

REFERENCIAS

- Freire, P. (2008). *El proceso de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Mazzeo, M. (12 de abril del 2020). Poder real, poder popular. La comunidad auto(organizada). *ContrahegemoníaWeb.com.ar*. *Apuntes sobre socialismo desde abajo y poder popular*. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/04/12/poder-real-poder-popular-la-comunidad-autoorganizada/>

PREFACIO

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: O LEGADO DE PAULO FREIRE

1. Primeiras palavras

Paulo Freire, nascido em Recife, capital de Pernambuco, estado situado no nordeste do Brasil, é reconhecido mundialmente por suas contribuições à pedagogia e à Educação Popular, sobretudo na América Latina. Sua obra “Pedagogia do Oprimido” é um marco na defesa de uma educação dialógica e transformadora.

Este prefácio busca apresentar a influência de Paulo Freire na concepção da Educação Popular na América Latina, através dos textos apresentados neste livro. Também apresento, a partir da leitura dos onze (11) artigos presentes nesta obra, temáticas abordadas no contexto da Educação Popular na América Latina.

A Educação Popular é compreendida “não apenas como uma ação educativa” (Marco Raúl Mejía), mas como uma ferramenta político-pedagógica de transformação social enquanto “expressão pedagógica das lutas emancipatórias na América Latina; está fortemente associada à obra de Paulo Freire” (Danilo R. Streck) sendo que “Freire é a principal fonte de inspiração da corrente latino-americana de Educação Popular e da perspectiva anglo-saxônica de pedagogia crítica” (Alfonso Torres Carrillo).

Marco Raúl Mejía nos apresenta a Educação Popular como uma abordagem educativa que busca a transformação social e política, partindo da realidade e da análise crítica dos sujeitos, valorizando o conhecimento e os saberes populares e empoderando as pessoas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isto é, a Educação Popular, nesta acepção, é uma educação transformadora,

que parte da realidade dos sujeitos para promover práticas educativas com vistas à emancipação social. Nesse contexto, o autor, nos convida a refletir acerca da sua compreensão de transformação social, nos anunciando que a “verdadeira transformação social exige mudanças na forma como vivemos. A revolução não é apenas sobre ganhar poder, mas sobre transformar a sociedade e as relações humanas de maneira profunda.”(Marco Raúl Mejía).

Lola Cendales González expõe em seu texto a importância do diálogo como ferramenta de libertação, pois ele permite a participação ativa e é uma forma de resistir à opressão e às diferentes formas de dominação. A autora, situa, o diálogo intencional, segundo Paulo Freire; ele tem intenção claramente ético-política e epistemológica, exigindo nosso entendimento acerca da educação enquanto um ato político, um ato de amor e de compromisso com a transformação.

Em contraste com a “Educação Bancária” e com a educação de e para dominação e opressão, onde o conhecimento está a serviço da pedagogia da opressão e da invasão cultural, a Educação Popular enfatiza o diálogo problematizador “enraizada em epistemologias que valorizam a diversidade cultural e geográfica. Reconhece-se a existência de diferentes formas de conhecimento que vão além das perspectivas eurocêntricas.” (Marco Raúl Mejía).

Paulo Freire propôs uma educação centrada no diálogo problematizador, crítico, reflexivo e ético-político, caracterizando-se como alternativa a modelos de educação colonial, enquanto resistência e anúncios de transformação. Ele criticou sistemas educacionais que perpetuam desigualdades, defendendo uma educação que promova *conscientização*. Nesse sentido, os textos neste livro, nos convidam a construir práticas efetivas de formação ético-política em defesa de um projeto de sociedade humanizador.

2. *Convite à leitura dos textos a partir de uma breve apresentação*

Neste livro, um conjunto de autores e autoras exploram e refletem sobre o legado de Paulo Freire e seu impacto na pedagogia latino-americana. Danilo R. Streck e Alfonso Torres Carrillo mergulham na intersecção da obra de Freire com as tradições educativas, traçando sua trajetória desde sua infância em Recife até seu reconhecimento global. Piedad Ortega Valência e outros autores e autoras destacam a relevância de Freire na formação de educadores(as) e na construção

de uma pedagogia crítica e emancipadora. Por meio dessas análises, os autores e autoras reiteram a importância de Freire não apenas como autor, mas como um educador popular da resistência, do diálogo e da transformação social.

O texto de Danilo R. Streck examina a intersecção entre a obra de Paulo Freire e a pedagogia latino-americana, destacando a influência recíproca entre eles. Ele enfatiza como Freire, ao refletir as tradições educativas da América Latina, também contribuiu significativamente para novos paradigmas pedagógicos. A obra de Freire é reconhecida como um pilar central da pedagogia progressista, cujas ideias ressoam com os desafios educacionais contemporâneos, demonstrando sua contínua relevância e necessidade de diálogo em um cenário global.

O texto de Alfonso Torres Carrillo descreve brevemente a trajetória de Paulo Freire, desde seu nascimento em Recife até seu reconhecimento internacional como um ícone da pedagogia crítica. Freire, influenciado pelo contexto sociopolítico de sua época e por suas experiências pessoais, desenvolveu a “Pedagogia do Oprimido”, que se tornou uma referência mundial na concepção de educação emancipatória. Apesar dos desafios, incluindo o exílio devido ao golpe militar no Brasil, Freire manteve seu compromisso com a educação transformadora, influenciando gerações de educadores(as) populares e movimentos sociais em todo o mundo.

Lola Cendales González discute, amorosamente, a influência marcante do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, em sua vida. Destaca o diálogo freiriano como ferramenta de humanização e resistência à opressão, em contraste com o antidiálogo que é a base da invasão cultural. Para ela, Paulo Freire apresenta a educação dialógica como compromisso amoroso com a transformação social.

Jorge J. Posada Escobar expõe a “Pedagogia da Esperança”, escrita por Paulo Freire em 1992, apresentando o posicionamento de Paulo Freire contra o neoliberalismo, enfatizando a importância do diálogo, da valorização da diversidade e do reconhecimento das questões de classe, raça e gênero. Enfatiza que Freire defende uma pedagogia transformadora, centrada no diálogo e na esperança como motores da história, que busca ativamente a mudança e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Alfredo Ghiso, explora a importância das narrativas na construção da realidade humana, usando “Cartas a Cristina”, de Paulo Freire, como foco. Freire é apresentado como um autor que valoriza a autobiografia para expressar experiências e refletir sobre elas. O trabalho de Freire é visto como uma resistência à conformidade acadêmica e uma celebração do poder da escrita como uma ferramenta política. O autor enfatiza a necessidade de uma educação que valorize a experiência humana, o diálogo e a reflexão crítica.

O texto de Nylza Offir García Vera discute a pedagogia de Paulo Freire, enfocando a interconexão entre linguagem, leitura e realidade. A autora destaca a visão de Freire sobre alfabetização como uma ferramenta para emancipação e transformação social, indo além da simples aquisição de habilidades técnicas. García Vera ressalta a importância do diálogo crítico com os textos de Freire e da responsabilidade dos educadores e das educadoras em promover uma educação que capacite os alunos a compreender e transformar sua realidade.

O texto de Marco Raúl Mejía J. discute a influência e a relevância da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, na e para a Educação Popular na América Latina. Enfatiza a visão de Freire sobre educação como ferramenta de transformação social e política, contrapondo-se à “educação bancária” e outros sistemas opressores. O autor destaca o compromisso contínuo da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire com a emancipação e transformação social.

Piedad Ortega Valencia destaca em seu texto, o papel vital dos educadores e educadoras como agentes de mudança, esperança e transformação. O artigo destaca o impacto e o legado de Paulo Freire na Educação Popular e para a pedagogia crítica na Colômbia e na América Latina, enfatizando a relevância da Cátedra Paulo Freire na Universidade Pedagógica Nacional (UPN). Mediante o seu texto, o qual a autora nos apresenta a Educação Popular na Colômbia, representada por uma variedade de sujeitos, incluindo professores (as), universitários (as), ativistas políticos, artistas e outros, reflete sobre a importância de intelectuais latino-americanos realizarem mapeamentos sobre a presença da Educação Popular no século XXI em seus países. Isso seria uma importante contribuição para a continuidade da história da Educação Popular.

Leonardo Fabio Martínez Pérez e Jennifer Alejandra Suárez Silva ressaltam a importância de uma abordagem crítica e problematizadora no currículo escolar, sendo essencial para formar cidadãos críticos em face de controvérsias sociocientíficas, como, por exemplo, as questões acerca da pandemia de COVID-19.

Alcira Aguilera Morales nos convida a refletir a partir de dois conceitos potentes na concepção teórico-prática da Educação Popular: Humanização e Formação. Nos apresenta a formação como um processo de humanização, onde o objetivo não é apenas adquirir conhecimentos técnicos e culturais, mas também trabalhar para a transformação e emancipação. A humanização é vista como uma vocação ontológica, exigindo liberdade, decisão e autonomia.

Sônia M. Torres Cantinho, discute as iniciativas de educação para jovens e adultos na Colômbia, destacando campanhas de alfabetização e legislação educacional. Para a autora, o desafio atual é abordar não apenas o analfabetismo, mas também as desigualdades sociais profundas. Como exemplo, apresenta o movimento feminista que tem sido crucial para promover o direito à educação, incorporando conceitos como territorialidade, ancestralidade e gênero. A Educação Popular é concebida como possibilidade para combater essas desigualdades.

Como podemos observar, a pedagogia e o legado de Paulo Freire são meticulosamente explorados e celebrados por uma variedade de autores e autoras que abrangem múltiplas facetas da contribuição de Freire para a Educação Popular. Através de uma lente crítica, o conjunto de textos ilumina a profundidade e amplitude da influência de Freire, desde sua formação e experiências iniciais até sua posição no cenário global. Os autores e autoras reiteram consistentemente a visão de Freire sobre a educação como uma ferramenta de emancipação, diálogo e transformação. Ao mesmo tempo, o legado de Freire é contextualizado dentro dos desafios educacionais contemporâneos, especialmente na América Latina, reafirmando a atemporalidade e a pertinência de suas ideias.

2.1 Alguns dos temas relacionados à Educação Popular,
especificamente no contexto de Paulo Freire e da América Latina

Com base na leitura dos onze (11) textos, organizei um breve demonstrativo de síntese do que o leitor e a leitora encontrarão neste livro acerca de temas relacionados à Educação Popular, especificando temas gerais e específicos associados a Paulo Freire.

Temas gerais da educação popular	Temas específicos da educação popular
1. O direito universal à educação de qualidade: crítica à educação tradicional e proposta de educação transformadora.	1. Pedagogias feministas e decoloniais.
2. O dever da educação em contribuir para a transformar o mundo, sendo um ato de amor a serviço da humanização.	2. Paulo Freire em diálogo com outros autores.
3. Formação político-pedagógica de educadores(as): a responsabilidade ética e política do educador.	3. Influências teóricas de Paulo Freire.
4. Reconhecimento da diversidade linguística e cultural.	4. Paulo Freire e pedagogias emancipatórias.
5. Esperança como motor de transformação.	5. Educação em contextos não formais.
6. Democracia, participação e diálogo.	6. Metodologias insurgentes.
7. Narrativas como construção da realidade.	7. Movimentos sociais e culturais.
8. O medo como uma força paralisante: um limite da luta pela transformação social, igualmente afeta a educação como um ato de amor, à medida que muitas pessoas têm medo de expressar seus sentimentos.	8. Democratização da educação e participação ativa das comunidades locais.
9. A natureza dialética da educação.	9. Crítica de Freire às políticas neoliberais na América Latina.
10. A relação intrínseca entre linguagem e pensamento.	10. Conteúdo e Currículo: enfatizando relevância, crítica e contexto na construção de propostas educativas e curriculares interdisciplinares.
11. A leitura como diálogo e interação.	11. O papel do educador para democracia e Educação Popular: alfabetização como meio de emancipação.
12. Conscientização <i>versus</i> doutrinação.	12. Problematização da questão racial, da pobreza e de gênero a partir da interseccionalidade.
13. Pedagogia radical: a importância da ética, rigor e compromisso na prática educativa.	13. A Importância das narrativas na construção do conhecimento, a exemplo do livro <i>Cartas à Cristina</i> .
14. Projeto de Sociedade.	14. Territórios, identidades e narrativas de poder.
	15. Educação para Jovens e Adultos.

Como podemos observar a Educação Popular latino-americana é um campo vasto e diversificado, que abrange uma série de temas, sujeitos, contextos e conceitos. Mediante o quadro de temas gerais

e específicos classifíco, a seguir, eles em quatro (4) eixos de análise: político, pedagógico, ético e epistemológico, concebendo que eles são dimensões fundamentais para a compreensão da Educação Popular latino-americana.

1. **Eixo político:** Refere-se à visão de sociedade, de poder e de transformação social que orienta a Educação Popular. A Educação Popular é uma prática político-pedagógica que busca a emancipação dos oprimidos e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Daí a importância dos movimentos sociais na América Latina, os quais contribuem com a constituição de ferramentas ético-políticas necessárias para a reinvenção do poder popular. A Educação Popular vê a educação e as lutas populares como um meio de libertação e formação humanizadora.
2. **Eixo pedagógico:** Refere-se à concepção de educação, de aprendizagem e de ensino que fundamenta a Educação Popular. A Educação Popular é uma pedagogia da práxis libertadora que valoriza o diálogo, a problematização e a conscientização, vislumbrando uma práxis revolucionária como elementos essenciais do processo educativo. A Educação Popular baseia-se em uma pedagogia popular, isto é, práticas pedagógicas não eurocêntricas. A pedagogia libertadora de Paulo Freire enfatiza a importância da educação como uma ferramenta de transformação social e política, criticando a “educação bancária” e os sistemas de opressão.
3. **Eixo ético:** Refere-se aos valores, princípios e atitudes que baseiam a Educação Popular. A Educação Popular, nesse sentido, é uma ética do amor, da esperança, da cumplicidade e da solidariedade que busca a humanização dos sujeitos e das relações sociais.
4. **Eixo epistemológico:** Refere-se à produção, ao reconhecimento e ao diálogo do conhecimento na Educação Popular. A Educação Popular é uma epistemologia da diversidade que respeita e articula os saberes populares, acadêmicos, científicos e outros, promovendo uma ruptura com as formas hegemônicas e coloniais de conhecimento.

COMENTÁRIOS FINAIS

O legado de Paulo Freire na concepção da Educação Popular na América Latina é inegável. Suas ideias ressoam em várias abordagens pedagógicas, promovendo uma educação crítica, contextualizada e voltada para a transformação social. A visão de Freire sobre educação transcendeu os muros das escolas e instituições, promovendo uma abordagem revolucionária que se tornou sinônimo de transformação social, diálogo crítico e emancipação dos oprimidos.

Ao explorar os quatro eixos de análise - político, pedagógico, ético e epistemológico - ficou evidenciado que a Educação Popular, na esteira do pensamento de Freire, não é apenas um método ou técnica, mas uma filosofia, uma corrente político-pedagógica e um compromisso com a construção de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias. Ela desafia os paradigmas tradicionais, propondo uma educação que valoriza os saberes populares, promova a conscientização e instigue a ação transformadora.

Ao revisitar o legado de Paulo Freire e sua influência na Educação Popular latino-americana, somos lembrados da pertinência e urgência de sua pedagogia em nosso mundo atual. A necessidade de uma educação crítica, dialógica e emancipatória nunca foi tão premente, e as contribuições de Freire, como evidenciado neste livro, continuam a ser uma bússola orientadora para educadores(as) populares comprometidos com a transformação social na América Latina.

Em conclusão, este livro não apenas celebra Paulo Freire como um pedagogo revolucionário, mas também enfatiza a contínua necessidade de seu pensamento crítico e humanizador em nosso contexto atual.

Fernanda Paulo

Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA)
Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul- Campus: Alvorada

Paulo Freire y la pedagogía latinoamericana: la construcción de una identidad pedagógica

Danilo R. Streck
Universidade de Caxias do Sul

INTRODUÇÃO

A obra de Paulo Freire está hoje incorporada de maneira definitiva à reflexão pedagógica internacional. Prova disso foi a ampla repercussão do centenário de seu nascimento (1921-2021) no mundo, em especial na América Latina. Isso, no entanto, não significa que haja consenso em relação ao que ela representa em cada contexto sociopolítico e teórico. Da mesma forma que sua atuação profissional, devido tanto ao exílio quanto a opções pessoais, levou Freire a andarilhares por todos os continentes, assim também a sua pedagogia foi traduzida para diferentes culturas e tradições de ensino. A tradução, nesse caso, não se refere apenas ao texto escrito, mas à transculturação de suas ideias pedagógicas, verificando-se tanto na priorização de determinados conceitos quanto no significado que se atribui aos mesmos e às respectivas práticas. Um inventário

dessas diversas apropriações da obra de Paulo Freire, de preferência, de caráter internacional e comparativo, ainda está por ser feito.

Neste texto o interesse é compreender a obra de Paulo Freire e sua relação com a pedagogia latino-americana. O argumento que pretendo propor e construir é que a sua pedagogia representa tanto uma consolidação do pensamento pedagógico latino-americano quanto o ponto de partida para novos desenvolvimentos na área. A obra de Paulo Freire, mesmo que implicitamente, surge dentro de uma tradição pedagógica largamente ignorada por educadores e pouco estudada.¹ Ao mesmo tempo, ela representa uma âncora para uma grande diversidade de práticas educativas e suas respectivas teorizações.

Este ensaio está desdobrado em quatro partes. Na primeira parte, procura-se olhar como Paulo Freire constrói a sua visão de América Latina, ou seja, a sua latino-americanidade. Sabe-se que a relação do Brasil com os demais países da América Latina é ambígua. Mesmo compartilhando a história de colonização predatória e genocida, há dificuldade em reconhecer essa pertença a um mesmo passado e provavelmente a um mesmo destino. A expressão “o Brasil e a América Latina” revela essa tensão, quando não separação, entre um “nós” brasileiros e um “eles” latino-americanos. Paulo Freire, como a maioria dos brasileiros, teve que desaprender essa visão e construir uma perspectiva mais integradora da América Latina.

A segunda parte trata de compreender o contexto de práxis na época em que se forma a pedagogia do oprimido. Refiro-me não explicitamente ao livro *Pedagogia do oprimido*, mas ao conjunto de sua obra que representa, conforme ele mesmo afirma, alongamentos, explicitações e revisões da ideia da práxis pedagógica do oprimido em sua luta pela libertação. A pedagogia do oprimido surge em um momento de “revolução cultural” que vai desde os costumes, a arte, até a academia.² Neste texto, será dada atenção especial à teologia e à metodologia de pesquisa.

Segue-se a identificação de alguns antecedentes da pedagogia do oprimido, exemplificando como a pedagogia de Paulo Freire ecoa uma rica tradição pedagógica, infelizmente pouco conhecida

1 A obra *Modelos educativos en la historia de América Latina*, de Gregorio Weinberg (2020), representa um importante contribuição nesse sentido.

2 Ver a primeira nota de rodapé do primeiro capítulo de *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1981)

e estudada. São práticas educativas construídas ao longo de séculos de resistência e de busca de alternativas emancipatórias. São identificadas aproximações com Guaman Poma de Ayala, Sor Juana Inés de la Cruz, Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui e Gabriela Mistral.

Por fim, na quarta parte, destaco algumas marcas da pedagogia latino-americana nas quais se faz presente de maneira mais evidente a presença de Paulo Freire. A identificação dessas marcas passa necessariamente pela compreensão que se tem de América Latina. Mesmo considerando a América Latina apenas como uma entidade geográfica no mapa mundial, é difícil não reconhecer como a diversidade cultural fomenta a criação de projetos educativos próprios. As marcas, no entanto, adquirem maior evidência e contundência se olhamos para a América Latina como uma realidade sócio-política construída sobre os pilares opressão de grande parte da população conjugada com a exploração predatória da natureza. Como contraponto, respectivamente, as marcas do que aqui denominamos como pedagogia latino-americana se constituem em meio às lutas de superação dessa realidade.³

27

A FORMAÇÃO DA LATINO-AMERICANIDADE

Os primeiros livros de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, retratam a típica formação universitária no Brasil. *Educação e atualidade brasileira*, originalmente apresentado como tese do concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Recife, em 1959, trata da realidade brasileira sem uma vinculação explícita com outros países da América Latina. Os livros publicados na Argentina e no México, bem como aqueles publicados nos Estados Unidos e na Europa, são usados para dar conta da formação política brasileira no tocante à sua inexperiência democrática e ao contexto sociopolítico no qual a educação desempenha o papel de fomentar o trânsito de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

³ Às vezes se busca outra denominação para América Latina e Caribe, usando o nome Abya Yala, a denominação dada a uma fração do subcontinente por um dos povos habitantes da América Central. É um importante reconhecimento simbólico dos nomes apagados. Por outro lado, o nome América Latina nos remete ao fato de uma realidade “inventada” (Mignolo, 2005) desde fora que igualmente não pode ser esquecida.

Adriana Puiggrós nota essa falta de articulação explícita na obra de Freire com a tradição pedagógica latino-americana.

Hay una cierta insuficiencia de articulación explícita del discurso de Freire con los acontecimientos de la historia latino-americana. Se extraña, más que el tema de las raíces fundamentales (que nunca se encuentran en el pasado social, nacional o regional) la inscripción en una herencia político-educativa. (Puiggrós, 2010, p. 42)

Segundo ela, é uma infeliz herança do tratado de Tordesilhas que continua se colocando como obstáculo para uma integração mais orgânica entre os povos. Essa constatação se aplica ainda hoje para grande parte dos currículos de formação universitária no Brasil, inclusive para a formação de professores.

O comentário de Adriana Puiggrós, uma das mais importantes historiadoras da educação latino-americana, não pode ser visto como demérito para Paulo Freire. Pelo contrário, ele aponta para a superação de alguém que faz do exílio uma experiência de aprendizagem única, inclusive de sua latino-americanidade. Ao deixar o Brasil, Paulo Freire esteve por cerca de 70 dias na Bolívia, onde, além da dificuldade de se adaptar à altitude de La Paz, ele vivencia mais um golpe de estado (Freire, 2006, p. 208). Embora a experiência boliviana fosse breve e geralmente tratada *em passant*, é difícil imaginar que a cultura indígena presente nas ruas e nas escolas não tenham impactado Freire. Coincidentemente, em uma nova estada na Bolívia, em Cochabamba, no ano de 1987, Paulo Freire diz: “En el exilio aprendí la necesidad de dejar de estar seguro de la certidumbre; es la única manera de estar seguro. Si vengo abierto: aprendo y enseño”. Há aqui, depois de mais de duas décadas, o reconhecimento explícito de sua aprendizagem em termos de uma história e de um destino comum na América Latina.

Lo que hacemos lo tenemos que hacer clara y lúcidamente en relación con el destino de América Latina. América Latina no será rehabilitada sino por nosotros mismos, peleando por nuestras independencias, por nuestra afirmación, por la seguridad de ser nosotros, por nuestra coherencia con nuestro pasado, transformando el presente para poder crear e inventar un futuro mejor. (Freire, 1987, p. 6)

Depois da Bolívia vem o Chile, onde a pedagogia do oprimido ganha a forma com a qual passará a ser conhecida e reconhecida mundialmente. As experiências fundantes do nordeste brasileiro são testadas em nova conjuntura que dará à pedagogia do oprimido a potência que a coloca no cenário pedagógico mundial. A estada no Chile, que durou de novembro de 1964 a abril de 1969, proporcionou o contexto para a escrita de algumas de suas mais importantes obras,⁴ entre elas o hoje clássico *Pedagogia do Oprimido*. Trata-se de um período de maturação de sua obra que, depois do Chile, também terá seu teste acadêmico e de relevância internacional na Universidade de Harvard e no Conselho Mundial de Igrejas entre 1970 e 1979.

Cabe perguntar em que sentido a experiência no Chile, em realidade a sua primeira grande experiência internacional, contribuiu para a obra de Paulo Freire se tornasse uma referência da pedagogia latino-americana. Podem ser destacados os seguintes aprofundamentos ou prolongamentos proporcionados por essa experiência relatados em *Pedagogia da esperança* e em outros depoimentos.

- a. A contextualidade do ato de conhecer: O trabalho pedagógico com novos sujeitos exige reaprender o ato produzir conhecimento sobre a realidade. “A realidade chilena, escreve ele, me ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências e estas, re-vistas, me ajudavam a compreender o que ocorria ou poderia ocorrer no Chile” (Freire, 1992, p. 44). Os trabalhadores chilenos se diferenciavam em termos de nível de formação e de consciência política, além da presença da cultura indígena mapuche em certas regiões chilenas. Em outro depoimento, 20 anos depois de sua saída do Chile, temos este testemunho de humildade de que reconhece que não se ensina sem aprender: “Chile me enseñó muchas cosas. Aprendí con los amigos y compañeros chilenos cómo aprender también” (Freire, 1991).
- b. As relações de poder mais explícitas: No Chile, o embate entre classes sociais com interesses antagônicos torna-se mais explícito e é formulado em termos de opressores e oprimidos. Paulo Freire chega ao país sob o governo da democracia cristã

4 No Chile foi concluído o livro *Educação como prática da liberdade* e foram escritos, além de *Pedagogia do oprimido*, *Educação e mudança* e *Extensão ou comunicação*.

liderada por Eduardo Frei, que prometera uma “revolução em liberdade” (Triviños e Andreola, 2001, p.25). As reflexões de Freire refletem as disputas políticas que culminaram na eleição do socialista Salvador Allende, em 1970, deposto pelo golpe militar em 1973, de certa forma antecipando a impossibilidade de democratização do poder entre opressores e oprimidos. As ditaduras que se instalavam em vários países da América Latina mostravam que a metáfora do trânsito (do homem objeto para homem sujeito; da sociedade objeto e fechada para sociedade sujeito e aberta), proposta em *Educação como prática da liberdade*, precisava ser repensada.⁵

- c. A pesquisa inter e transdisciplinar integrada ao ensino: Desde a sua experiência no nordeste brasileiro Paulo Freire insistia no princípio de que o adulto a ser alfabetizado não é um vazio em termos de cultura. Fazia-se necessário, por isso, partir do cotidiano das pessoas para novas aprendizagens, entre elas a do letramento. No Chile, o contato com novas culturas, proporcionou uma oportunidade para a consolidação desta metodologia (Gajardo, 2021).
- d. Um fértil contexto teórico: Paulo Freire reconhece que Santiago, naquela época, talvez tenha sido o melhor centro intelectual da época na América Latina. Segundo ele, “aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, europeus.” No mesmo parágrafo, no entanto, Freire reconhece o aprendizado com o “saber da experiência feito”, “dos sonhos, da clareza, das dúvidas, da ingenuidade, das ‘manhas’ dos trabalhadores chilenos, mais rurais do que urbanos, no meu caso” (Freire, 1992, p. 45).

Durante a sua estada no Chile, Paulo Freire teve presença marcante no Centro Intercultural de Documentação (1961-1976), criado por Ivan Illich em Cuernavaca, e que era o lugar de encontro de importantes intelectuais progressistas da América Latina e dos Estados Unidos, entre os quais John Holt, Peter Berger, Paul Goodman,

5 Marcela Gajardo destaca que nesse contexto surgiram fortes críticas ao trabalho de Paulo Freire, o que levou o governo chileno a não renovar o contrato de consultoria internacional através da Unesco (Gajardo, 2021, p. 21).

Erich Fromm e Salazar Bondy (Silva, s/d). O Centro, foi nesse sentido, tanto o espaço para fortalecer a perspectiva latino-americana no confronto com a visão internacional, quanto para iniciar o processo de internacionalização de suas ideias.

Não se pode esquecer que, a partir da década de 1950, a América Latina era um espaço de disputa na Guerra Fria, com fortes embates ideológicos. É sintomático, por exemplo, que no seu projeto de alfabetização Paulo Freire não menciona a Campanha de Alfabetização em Cuba, realizada no ano de 1961, e que praticamente eliminou o analfabetismo na ilha.⁶ No entanto, ele está presente na Campanha de Alfabetização da Nicarágua, em 1979, e continuará peregrinando pela América Latina e pelo Caribe, aprendendo a ser um cidadão deste subcontinente onde as feridas coloniais clamam por justiça.

O CONTEXTO DA PRÁXIS

Há um consenso na literatura pedagógica que, nos meados do século xx, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, configura-se uma nova fase da educação popular. Antes disso, desde o tempo das independências e da constituição das repúblicas, a educação popular era sinônimo de educação pública, com todas as limitações que havia nessa compreensão de público, tanto em termos de acesso quanto em termos de qualidade, dentro de uma visão republicana. A noção de educação popular é comum a pensadores, políticos e educadores tão diferentes quanto Sarmiento (Argentina), Varela (Uruguai) e Martí (Cuba).

O que muda no período acima mencionado é a redefinição do popular, dando-lhe um caráter classista, não necessariamente num sentido mais restrito da tradição marxista, mas sempre num claro reconhecimento da produção social das desigualdades na América Latina. As terminologias expressam que se trata de uma realidade que permite diferentes olhares, mas que coincidem no mesmo reconhecimento de que estamos diante de uma situação de injustiça social com a qual a educação hegemônica compactua e que

⁶ Havia, na década de 1950, um movimento internacional em prol da alfabetização. O livro *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey*, de William Gray, publicado em 1956 sob os auspícios da Unesco oferece um panorama dos métodos de alfabetização. Tratava-se de um campo de experimentação pedagógica baseado no princípio de integração das massas na nova sociedade industrial.

acaba reproduzindo. As terminologias são metáforas que expressam diferentes imagens da sociedade: os marginalizados de um sistema constituído por um centro e uma periferia; os subalternizados que se encontram inferiorizados nas relações de poder; os oprimidos que são explorados nas relações de trabalho e roubados de sua humanidade; e mais recentemente, os excluídos que, ou são incluídos na medida das necessidades dos “de dentro”, ou são simplesmente descartáveis como sem utilidade.

Há em vários campos de conhecimento e de prática o reconhecimento de que as mudanças não viriam nem por acaso nem como concessão daqueles que estão “no centro”, “em cima” ou “dentro”. Forma-se, assim, um contexto de práxis transformadora com os grupos que se encontram no outro lado fraco, ocultado ou silenciado do espectro do poder. A pedagogia do oprimido é parte de um movimento político, social e cultural que questiona radicalmente relações de poder produtoras e mantenedoras de desigualdades. Para a nossa reflexão destaco dois destes campos com os quais a obra de Paulo Freire tem uma especial afinidade.

Um deles é a teologia. Em vários relatos autobiográficos, Paulo Freire faz referência à religiosidade na qual foi formado desde a infância (Freire, 1971). Escolheu a religião de sua mãe, católica, que o ajudou para que a escolha fosse efetiva. Houve, não obstante, um afastamento temporário, devido à distância que via entre o que se pregava nos púlpitos e o que se vivia. Voltou influenciado por autores como Tristão de Atayde, Maritain e Bernanos, identificados com o Movimento da Ação Católica, que utilizava o método ver-julgar-agir concebido pelo sacerdote belga Joseph Cardijn.

Menciono apenas duas obras que surgem no que caracterizo como o contexto de práxis no qual se gesta a *Pedagogia do Oprimido*. Em 1969, Rubem Alves publica o seu livro *A Theology of Human Hope*, que segundo seu depoimento, só não foi publicado com o título de *teologia da libertação* por uma opção do editor norte-americano. No livro, ele afirma a historicidade da salvação, não dicotomizando a transcendência da imanência. “History is thus the medium in and through which God creates for history, man, and himself, a future that does not yet exist, either actually or formally” (Alves, 1969, p. 97). Em outra passagem, o amor é definido como a dialética da libertação na história. “From the point of view of the historical experience of

community of faith, love is the name for the dialectics of liberation in history. Love is what God does in order to make man free" (Alves, p. 126).⁷

A outra obra que marca este contexto de práxis é *Teologia da libertação* de Gustavo Gutierrez. Nos diálogos com os educadores e teólogos australianos⁸ Freire cita Gustavo Gutierrez, a quem se refere como seu grande amigo.

Eu tenho um grande amigo meu, que é um dos mais importantes teólogos da América Latina hoje em dia, do Peru, Gustavo Gutierrez. Ele escreveu um livro lindo *Teologia da Libertação*.⁹ E quando nós nos conhecemos em Genebra, ele me disse algo muito sintomático...ele me disse que teve uma reunião com algumas pessoas do alto escalão da Igreja em Roma. E os homens do alto escalão na hierarquia estavam interessados apenas em testar a sua fé. Então, a maior preocupação desses homens era saber, perseguir, descobrir de diferentes maneiras se Gutierrez continuava a ter fé. (Freire, 1974b)

Assim como Rubem Alves, para Gustavo Gutierrez a salvação se traduz como libertação de todas as formas de opressão que limitam a realização humana em sua plenitude, aqui e agora. Ele identifica três dimensões no processo de libertação: a) como aspiração de todas as pessoas e classes oprimidas, revelando o caráter conflitivo dos processos econômicos, sociais e políticos; b) como homens e mulheres assumindo a sua responsabilidade consciente pelo seu destino; c) como um conceito que ecoa a fontes bíblicas, sendo Cristo a figura que encarna o sentido mais profundo de libertação (Gutierrez, 1973, p. 36).

7 Rubem Alves cita o livro *Educação como prática da liberdade*, publicado no Brasil em 1967. Na mesma época, Richard Shaull, teólogo do Princeton Theological Seminary, onde Rubem Alves realizou seu doutorado, já usava o manuscrito de *Pedagogia do oprimido* com educadores e teólogos, e em contato com Paulo Freire agenciava a publicação do livro em inglês, o que se concretizou em 1970, pela Herder & Herder. O livro de Rubem Alves foi publicado no ano de 1987 com o título *Da esperança*.

8 Nos mesmos debates, agora já como consultor do Conselho Mundial de Igrejas Paulo Freire confirma sua afinidade com a teologia: "Eu acho, meus amigos... é algo que eu não sou um teólogo, no entanto, adoro teologia. Porque, para mim, a boa teologia tem muitas coisas a fazer, não concordo com aqueles que dizem que a teologia não faz sentido. Eu acho que a teologia medieval não faz sentido. Mas a teologia real, historicamente engajada, tem muitas coisas a fazer" (Freire, 1974a).

9 O livro *Teologia de la Liberación: Perspectivas* foi publicado em Lima, Peru, no ano de 1971.

A *Investigación-Acción Participativa* é outra prática com o mesmo ímpeto emancipatório da época. Desde a década de 1950, Orlando Fals Borda se ocupava com a questão agrária na Colômbia e buscava romper com formas de conhecer a realidade campesina que a descrevem e interpretam desde fora. Tomo como referência para esta reflexão o livro *Las revoluciones inconclusas em América Latina*, publicado no ano de 1968. Tal qual os acima mencionados teólogos e o próprio Paulo Freire, Fals Borda sente que se vive, por um lado, a grande possibilidade de transformação da sociedade: “Vivimos el momento decisivo de una subversión histórica en que se sientan las bases de una nueva sociedad” (Fals Borda, 2009, p. 390). Ao mesmo tempo, ele aponta para um problema ontológico não resolvido: o de saber quem somos e para onde vamos. E segue sua advertência:

Si los latinoamericanos —tan sufridos en la perplejidad como yo mismo lo estoy hoy— queremos saber lo que realmente somos y a dónde vamos, probablemente deberíamos continuar preparando a ciencia y paciencia y con todos nuestros recursos aquella estrategia y acción decisivas que prometan construir en nuestro medio una nueva y mejor sociedad. (Fals Borda, 2009, p. 147)

Uma dessas estratégias passa por recriar a pesquisa social, distanciando-a dos preceitos positivistas. Uma nova ciência social voltada ao povo e para o povo deveria gerar conhecimento na própria ação para potencializar e/ou redirecionar as transformações. Para isso, haveria também a necessidade de um trabalho interdisciplinar, rompendo com a fragmentação do conhecimento típico do mundo acadêmico. Essa busca se dava também em profícuo diálogo com experiências semelhantes em outras partes do mundo, como relatado em seu discurso “La investigación-acción em convergências disciplinares” (Fals Borda, 2010).

Esse contexto de práxis poderia ser ampliado, incluindo a área da comunicação, as artes, a filosofia, a sociologia, a psicologia, entre outras. O que as une é a ruptura com um conhecimento desconectado com a realidade vista da perspectiva dos oprimidos. A academia, como que desce do seu pedestal, para reaprender um mundo que havia esquecido ou que servia apenas como fonte de pesquisa.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A obra de Paulo Freire apresenta uma vasta e variada gama de referências. Um levantamento que percorreu os seus escritos identificou mais de 500 fontes citadas, que vão desde autores clássicos até os contemporâneos, desde a filosofia à física (Pitano *et al.*, 2019). Há, no entanto, como apontado na introdução, ausência de pensadores e pensadoras que compõem o legado histórico da pedagogia latino-americana. Isso, no entanto, não desmerece a sua obra e também não significa que ela esteja desconectada de uma herança pedagógica da qual, mesmo que implicitamente, somos devedores. Cabe-nos a tarefa de ir completando o quadro, cuja moldura Paulo Freire foi um dos mais importantes artífices.

Identifico apenas algumas dessas heranças que ecoam na obra de Paulo Freire, dando substância à pedagogia latino-americana.¹⁰ No fim do século XVI, Felipe Guamán Poma de Ayala denuncia em sua *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, endereçada aos reis da Espanha, as desumanidades cometidas pelos conquistadores que criam nessas terras nada menos que um mundo ao revés, o *pachacuti* (Streck *et al.*, 2019, p. 121) É ao mesmo tempo uma crônica da resistência quando, por exemplo, o autor tenta mostrar que, afinal, essa religião que estava sendo imposta de fato já estava presente nessas terras. São as “manhas” (Freire, 1992, p. 107), às vezes de sobrevivência e sempre de resistência, desenvolvidas pelos oprimidos para se defender da violência a que estão sendo submetidos.

Sóror Juana Inés de la Cruz (1651-1695) é um testemunho de que a erudição não é privilégio de um grupo seletivo, no caso, teólogos e religiosos (Streck *et al.*, 2019, p. 135). Sua vida e obra revelam como uma mulher supera a misoginia, a subordinação e a exclusão e conquista um conhecimento científico e teológico que a habilita a discutir com os intelectuais de seu tempo. É a voz da mulher presente na formação da pedagogia latino-americana, na luta pela igualdade e equidade.

10 As pensadoras e os pensadores aqui mencionados estão referidos em *Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia* (Streck, 2010) e *Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais* (Streck *et al.*, 2019)

Simón Rodríguez (1771-1854), conhecido como o mestre de Simón Bolívar, é outra figura que não pode estar ausente na reconstrução de nossa memória pedagógica. A conquista da independência política deveria vir acompanhada da educação do povo, e de todos indistintamente, como um dever do Estado (Streck, 2010, p. 55). A ilustração de uns poucos e a ignorância da maioria formariam, segundo ele, nada menos que um monstro social. Simón Rodríguez lança as raízes para uma educação popular que reconhece as peculiaridades das novas republicadas, que por isso estariam condenadas a inventar, porque a transposição de políticas e práticas levariam ao erro e ao fracasso.

José Martí (1853-1895) traduz em sua vida e obra princípios pedagógicos que compõe a pedagogia latino-americana (Streck, 2010, p. 135). Ele percebe que se faz necessária para a emancipação dos povos de *nuestra América* uma sólida formação científica nos moldes das melhores escolas da Europa e dos Estados Unidos, mas ao mesmo tempo uma formação ética e política de promoção da justiça e da igualdade. Antecipando a educação nos movimentos sociais, ele recomenda que os mestres itinerantes levem aos homens e às mulheres do campo o conhecimento técnico, mas também a ternura que faz falta para quem não foi poupado pelas durezas da vida.

José Carlos Mariátegui (1894-1930) introduz na pedagogia latino-americana a perspectiva dialética materialista, reinterpretando as ideias de Marx para o contexto latino-americano, em especial o contexto andino (Streck, 2010, p. 247). A defesa de uma escola unitária não se contrapõe, no caso, às especificidades da cultura indígena peruana. Enfatiza a relação entre os problemas educacionais com a realidade econômica e social, criticando reformas que não levem em consideração o contexto. Importante, ainda, é a perspectiva internacional dada às novas condições de circulação das ideias e do das conexões no mundo do trabalho. “Uma das características fisionômicas de nossa época é justamente a circulação universal, veloz e fluida das ideias. A inteligência trabalha, nessa época, sem limitações de fronteira nem de distância” (Mariátegui, 2007, p. 107).

Gabriela Mistral (1889-1957), poetisa e educadora chilena, dedica especial atenção à criança e ao cotidiano (Streck, 2010, p. 211). Com ela, exemplificamos também como a pedagogia latino-americana

está imbuída do senso estético. Freire enfatizaria mais tarde união da ética com a estética, da beleza com o agir justo. Na mensagem “Para as que ensinam” ela escreve:

Ensinar sempre; no pátio e na rua, como na sala de aula. Ensinar com a atitude, o gesto e a palavra. /Viver as teorias formosas. Viver a bondade, a atividade e a honradez profissional. /Tornar desnecessária a vigilância da chefe. Em quem não se vigia, se confia. /Se não realizamos a igualdade e a cultura dentro da escola, onde se poderão exigir essas coisas? (Streck, 2010, p. 219)

As pensadoras e os pensadores latino-americanos acima mencionados são apenas um exemplo da riqueza de experiências pedagógicas acumuladas ao longo dos séculos e que estão refletidas na obra de Paulo Freire. A lista pode ser quase que infinitamente ampliada, dando cada vez mais robustez à pedagogia latino-americana. Como não lembrar, entre tantos outros, Elizardo Pérez com Warisata, a escola Ayllu, na Bolívia; ou a brasileira Maria Lacerda de Moura e educação libertária das mulheres? Uma de nossas tarefas no contexto do legado freiriano, como lembrou Adriana Puiggrós, consiste em continuar povoando a ainda desértica memória pedagógica latino-americana:

En cierto sentido, mi meta es poblar. Coincide con una obsesión argentina y alberdiana, la del territorio desierto. Se trata de aspectos fundamentales del territorio simbólico, por los cuales pasa el nervio del legado, que constituyen el patrimonio que debemos balancear, seleccionar, ordenar. Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a las nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Solo así lograremos que el espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia”. (Puiggrós, 2010, p. 103)

A PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA COM PAULO FREIRE

Paulo Freire é referência para um conjunto de práticas educativas que se identificam como progressistas, um conceito usado pelo próprio Paulo Freire (1992), por exemplo, quando ele fala da necessidade de o “educador ou a educadora progressista se familiarizar com a

sintaxe, com a semântica dos grupos populares” (p. 107). Em outra passagem, ele enfatiza que ensinar na perspectiva progressista, hoje, implica assumir uma atitude mais pós-moderna do que moderna. Ensinar, do ponto de vista “pós-modernamente progressista”, só é válido “quando os educandos aprendem ao aprender a razão de ser do objeto e de seu conteúdo” (Freire, 1992, p. 81).

- a. As práticas educativas que cabem na perspectiva progressista referida por Paulo Freire podem ser identificadas em pelo menos quatro grandes grupos: a) As pedagogias progressistas clássicas, identificadas com o ideário da educação ativa e da Escola Nova tem como base a experiência do aluno, a defesa da horizontalidade das relações pedagógicas como encontramos e a democratização da educação. Como antecedentes dessa escola, encontramos um vasto leque de educadores como John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget e Célestin Freinet. Todos eles, de certa forma, se encontram no embate com o que identificam como educação tradicional e que em Paulo Freire se reflete na distinção entre educação bancária e problematizadora. O conceito *progressive education* é recorrente na obra de John Dewey, como exemplificado no artigo intitulado “Progressive education and the Science of education”. Uma escola progressista seria aquela preocupada com crescimento, com a transformação de experiências, com a subordinação de realizações do passado às possibilidades futuras, e a ciência da educação estaria sobretudo preocupada com as condições que favorecem o aprendizado. Falando especificamente da ciência da educação e sua relação com as escolas, ele afirma:

But if one conceives that a social order different in quality and direction from the present is desirable and that schools should strive to educate with social change in view by producing individuals not complacent about what already exists and equipped with desires and abilities to assist in transforming it, quite a different method and content is indicated for educational science. (Dewey, 1974, p. 175)

Talvez mais que um autor ou autora específica, muitas práticas educativas associadas com o ensino através de projetos e de aproximação com a realidade do aluno podem ser compreendidas nessa visão mais clássica do progressismo. Essa perspectiva

também pode abarcar grande parte dos embates pela educação pública, que no Brasil teve em Anísio Teixeira o seu grande expoente. Na obra de Paulo Freire, essas ideias possivelmente estariam mais associadas com seus primeiros escritos, notadamente *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*.

- b. As pedagogias críticas que se fundamentam na tradição do materialismo histórico e têm como referências princípios identificar as contradições na sociedade capitalista, tendo como perspectiva a justiça socioambiental e a emancipação das formas de dominação econômica e cultural. Na América Latina, além dos teóricos da Escola de Frankfurt como Adorno, Marcuse, Habermas, figuram também Louis Althusser e Antônio Gramsci. O que distingue essas pedagogias das progressistas clássicas é o reconhecimento explícito das relações de poder que mantêm grandes parcelas da população subjugadas.

Em “Mapeamento da educação crítica”, Apple *et al.*, (2011, p. 15), identificam as seguintes tarefas da educação crítica, nas quais se reconhece indelevelmente a ressonância de Paulo Freire:

1. ser “testemunha da negatividade”, expondo a relação das políticas e práticas educacionais com as relações de exploração e dominação;
2. engajar-se na análise crítica, apontando as contradições e os possíveis espaços de ação;
3. redefinição do que se entende por pesquisa, assumindo a tarefa de descrição densa das práticas transformadoras;
4. reconstruir a forma e o conteúdo da educação de modo a servir às necessidades dos oprimidos;
5. manter vivas as tradições do trabalho radical;
6. questionar a serviço de quem se conhece;
7. agir com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho;
8. usar o “privilégio” acadêmico para abrir espaço nas universidades e outros espaços para quem não tem voz.

- c. As pedagogias de(s)coloniais que enfatizam o prolongamento do colonialismo novas manifestações e que tem afinidade histórica e teórica com as teorias pós-coloniais da Ásia e África, tendo na América Latina Catherine Walsh como uma das principais expoentes. Na Introdução ao livro *Pedagogías de(s) coloniais: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re-vivir* ela indica o que parece ser distintivo das pedagogias decoloniais:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s) colonial. (Walsh, 2013, p. 24)

As pedagogias de(s)coloniais têm como pontos em comum a crítica ao eurocentrismo, enfatizando a necessidade de valorizar os saberes regionais e autóctones. Compartilham com as pedagogias críticas o desenvolvimento de perspectivas teóricas e práticas educativas anticlassistas, antipatriarcais e antirracistas. Como aponta Walsh, reconhecem os meandros “serpentinos” da construção social que leva a um olhar em profundidade e de longo prazo ao mesmo tempo em que se caminha ensaiando outras formas de existir no mundo.

- d. A educação popular como expressão pedagógica nascida no contexto das lutas emancipatórias na América Latina a partir da segunda metade do século passado. Se para autores como Sarmiento e Varela e outros seus contemporâneos a educação popular era o equivalente à educação pública, nesse novo contexto histórico a educação popular passa a ser identificada como a dimensão pedagógica –como teoria e prática– do movimento de setores marginalizados da sociedade em busca não apenas de inserção na sociedade injusta e desigual, mas de mudança das relações de poder que geram essa injustiça e desigualdade. Entre outros aspectos, há uma valorização da cultura dos grupos populares, buscando identificar e potencializar nessa cultura os elementos geradores de mudança. O fato de alguns autores falarem hoje em educações populares sugere o caráter multifacetado dos movimentos e lugares nos

quais se gera essa práxis educativa. É importante, no entanto, não perder de vista os elos históricos que unem essas diferentes práticas educativas e perspectivas teóricas e metodológicas e que são reconstruídos por autores como Carlos Rodrigues Brandão, Oscar Jara, Alfonso Torres Carrillo e Marco Raúl Mejía (Streck e Esteban, 2013).

Há na perspectiva progressista uma dupla pluralidade. Em primeiro lugar, a pluralidade do próprio campo pedagógico progressista. Entendo que, quando Paulo Freire se refere à perspectiva progressista no singular, ele reconhece afinidades de sua práxis com cada um desses desdobramentos que, apesar de suas diferentes origens, estratégias, e bases teóricas e metodológicas, têm em comum a superação da educação bancária e a promoção da justiça social. Um segundo tipo de pluralidade se encontra em cada uma dessas perspectivas teóricas mencionadas. Por exemplo, na teoria crítica, embora todas reconheçam o lugar central das condições sociais e políticas que produzem a desigualdade, há pontos de vista quanto ao papel da educação na transformação dessas estruturas geradoras das desigualdades. Na educação popular, essa pluralidade passou a ser assumida mais recentemente como um reconhecimento das diferenças pedagógicas nas lutas das mulheres, dos afrodescendentes, dos povos originários, entre outros.

Apesar de todas essas pedagogias progressistas encontrarem conexões com Paulo Freire, é possível afirmar que, do ponto de vista da pedagogia latino-americana, a educação popular é aquela com a qual ele demonstra uma relação mais explícita e é também aquela cuja origem e desenvolvimento estão intrinsecamente vinculados com a práxis de Paulo Freire. Em documento oficial, enquanto secretário de educação, dirigido a todas as escolas da rede municipal de São Paulo com o título “Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso, mas exige esforço”, ele pleiteia que “escola deva ser um espaço de *educação popular*” (Freire, 2019, p. 61). Enfatiza uma das principais premissas da educação popular: “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade.” (Freire, 2019, p. 65). Há uma democratização das competências e abre-se o espaço para outras pedagogias.

Tudo isso nos leva a afirmar que a pedagogia latino-americana é, por um lado, multifacetada, mas que principalmente pelas convergências com a pedagogia de Paulo Freire, ela apresenta algumas características que a distinguem. Cabe também advertir que essa distinção ou originalidade se dá na interação com pedagogias de outros lugares, ora como complementação, ora como contraposição e ora como adaptação ou integração. Destaco algumas dessas características:

- a. O compromisso ético-político com a promoção da justiça social. A pedagogia latino-americana tem consciência de estar inserida em relações de poder que historicamente produziram a realidade injusta que está aí e que a educação é apenas um dos meios indispensáveis para superá-la, mas insuficiente se concebida de forma isolada de outras práticas sociais.
- b. Uma visão ampliada de mundo. Para Paulo Freire o mundo é a história e são as relações sociais, mas são também as aves e plantas do quintal, o mar e os mangues de sua terra natal. A amorosidade com as pessoas estende-se para o mundo mais que humano que não pode ser dissociado da possibilidade da realização humana. Da mesma forma, a cidadania é ao mesmo tempo situada em um determinado tempo e espaço geográfico, mas ela não está limitada a este tempo e espaço.
- c. A dialogicidade como marca metodológica. O diálogo é um dos conceitos mais identificados com a práxis freiriana. É um diálogo que exige compromisso, confiança no outro, esperança na possibilidade de mudança, entre outras condições.
- d. A integralidade da pessoa, que em sua incompletude ontológica, está em permanente busca do *ser mais*. A humanização, em tensão com a possibilidade de desumanização, representa não um estágio fixo a ser alcançado, mas um projeto a ser cuidado e trabalhado no cotidiano com suas alegrias, derrotas e desafios. Daí a presença de valores como a esperança, a amorosidade e a tolerância, mas também a indignação, a teimosia e a justa ira.
- e. Trata-se de uma pedagogia insurgente e transgressora. Em Paulo Freire, se configura uma insurgência e transgressão político-pedagógica que se caracteriza pela radicalidade e pela amorosidade. A radicalidade não permite que o necessário

compromisso com a justiça social se transforme em sectarismo. O radical, ao contrário do sectário que se fecha em suas posições, busca ir à raiz dos problemas com abertura para ideias divergentes. A amorosidade, sem perder a capacidade de indignação, é uma atitude revolucionária, como ele destaca no último parágrafo de *Pedagogia do oprimido*, onde ele trata da teoria da ação dialógica como condição para a revolução: “Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 1981, p. 218).

COMO CONCLUSÃO

A reflexão apresentada neste ensaio partiu da premissa de que, em Paulo Freire, a pedagogia latino-americana encontra um ponto ancoragem em dois sentidos: uma vez como consolidação de uma memória pedagógica em grande parte desconhecida, em virtude da colonialidade que também se faz presente na academia, respectivamente, na formação dos educadores e das educadoras. Por outro lado, Paulo Freire representa também uma plataforma para a recriação pedagógica que se reflete no fato de que o conjunto de pedagogias progressistas encontram nele um ponto de apoio para sua práxis. Não se discute aqui o tipo de *uso* que se faz de sua teoria pedagógica, mas se destaca o fato de que a passagem por Freire se impõe como uma necessidade, mesmo que seja através de uma frase extraída aleatoriamente como epígrafe ou citação no texto.

A reflexão também faz sentir algumas lacunas que cabe explorar e aprofundar. Uma delas é a inserção mais consistente do pensamento de Paulo Freire no ideário pedagógico latino-americano construído ao longo da história. Procurei evidenciar que não importa que não encontremos em Paulo Freire referências explícitas a autores como José Martí ou José Carlos Mariátegui. O fato é que há uma indubitável proximidade desde a compreensão sobre o papel da educação até os princípios que deveriam nortear a prática educativa.

Outra frente de investigação diz respeito à apropriação das ideias de Paulo Freire nas práticas educativas identificadas por ele mesmo como progressistas. Entendo que as diferenças não são apenas uma questão de retórica, mas escondem afinidades teóricas e inserção

em diferentes comunidades discursivas e de prática. A rigorosidade metódica e a radicalidade propostas por Freire são ferramentas que nos ajudam a encontrar, usando uma expressão cara a ele, a *unidade na diversidade*. Não se trata de apagar as diferenças ou de discutir quem é mais ou menos freiriano, mas de identificar as convergências exigidas para fazer frente às novas e velhas formas de opressão.

Por fim, cabe lembrar que a pedagogia latino-americana nunca foi e não poderá ser criada em uma bolha isolada de outras partes do mundo. A obra de Paulo Freire é um exemplo de como a originalidade não cresce no isolamento, mas no diálogo com outras ideias e outros projetos. A fecundidade da pedagogia do oprimido está nessa conectividade com outras experiências que coloca tanto a exigência do aprofundamento quanto a possibilidade de alargamento.

O centenário do nascimento de Paulo Freire (1921-2021) continua sendo uma oportunidade ímpar para o trabalho coletivo de educadores e pesquisadores que desvelam novas facetas de seu trabalho, publicam entrevistas e palestras inéditas, e estabelecem novas conexões com pensadores e pensadoras do passado e do presente. Considerando as exigências postas para a educação em nosso tempo, o centenário de Paulo Freire pode se transformar no século de Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, R. (1969). *A Theology of Human Hope*. Abbey.
- Alves, R. (1987). *Da esperança*. Papirus.
- Apple, M. W., Au, W. e Gandin, L. A. (Eds.) Orgs. (2011). *Educação crítica: Análise internacional*. Artmed.
- Dewey, J. (1974). *Progressive education and the science of education*. In R. D. Archambault (Ed.) *John Dewey on Education: Selected Writings*. The University of Chicago Press.
- Fals Borda, O. (2009). *Revoluciones inconclusas en América Latina: 1809-1968*. In V. M. Moncayo (Ed.), *Una sociología sentipensante para a América Latina: Orlando Fals Borda/Antología*. Siglo del Hombre, Clacso.
- Fals Borda, O. (2019). *Antología Orlando Fals Borda*. Prefácio for José Maria Rojas Guerra. Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, A. M. A. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Villa das Letras.

- Freire, P. (1971). Eu, Paulo Freire. In *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Textos de Paulo Freire selecionados por Inodep. (p. 15-18). Nova Crítica.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. (11.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). Pablo Freire em Bolívia. *Fe y Pueblo Revista Ecumenica de Reflexión Teológica*. IV, n. 16-17.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. (9.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Paulo Freire em Chile: Conversaciones, Conferencias y Entrevistas*. Centro el Canelo de Nos.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1974a). *Thinking with Paulo Freire I*. [Fita cassette]. Move Records.
- Freire, P. (1974b). *Thinking with Paulo Freire IV*. [Fita cassette]. Move Records.
- Freire, P. (2019). Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso mas exige esforço. In A. M. A. Freire e E. F. Mendonça, (Eds.). *Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Paz & Terra.
- Gajardo, J. M. (2021). Paulo Freire: os anos de exílio no Chile. *Pedagogía y Saberes*, 55, 11–23.
- Grey, W. S. (1969). *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*. Unesco.
- Gutierrez, G. A. (1973). *Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation*. Maryknoll.
- Mariátegui, J. C. (2007). *Sobre educação*. (L. B. Pericás, Trans.). Xamã.
- Mignolo W. (2007). *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Pitano, S. de C., Streck, D. R. e Moretti, C. Z. (Eds.) (2019). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Appris.
- Puigrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Colihue.
- Silva, G. C. (2021). *A presença de Paulo Freire na América Latina: notas sobre a relação Ivan Illich e Paulo Freire*. Universidade de Coimbra. DOI: https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-0_7
- Streck, D. R. (Ed.) (2010). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Autêntica.
- Streck, D. R. e Esteban, M.T. (Eds.). (2013). *Educação popular: Lugar de construção social e coletiva*. Vozes.
- Streck, D. R., Moretti, C. Z. e Adams, T. (Eds.) (2019). *Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais*. Appris.

- Triviños, A. N. S. e Andreola, B. A. (2001). *Freire e Fiori: um projeto político-pedagógico no Chile*. Ritter dos Reis.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir*. (Tomo II). Abya Yala.
- Weinenberg, G. (2020). *Modelos educativos em la historia de América Latina*. Clacso/Unipe.

Paulo Freire. Trayectoria vital y contextos

Alfonso Torres Carrillo
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

PRIMERAS PALABRAS

¿Una nueva biografía de Freire? No: existen excelentes obras ya clásicas (Araújo, 2005; Gadotti, 1988; Torres y Gadotti, 2001) sobre el más destacado pedagogo latinoamericano del siglo xx; también otras recientes (Brandão, 2017; Haddad, 2021). Este breve artículo es solo una panorámica de la vida del educador brasileño; una mirada a su vida, con especial atención en algunos momentos claves y contextos menos conocidos fuera de su país.

CONTEXTO FORMATIVO Y PRIMERA EXPERIENCIA COMO PROFESOR

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en el barrio de Casa Amarela en Recife, Pernambuco, una región pobre al nordeste de Brasil; país que había iniciado su vida republicana desde 1889, en realidad no era una democracia sino un régimen oligárquico, gobernado por las élites económicas regionales y los militares (“coronelismo”). A sus 8 años tuvo que trasladarse con sus padres a Jaboatão, a 18 km de Recife, por los efectos nefastos que la crisis económica de 1929 tuvo

en su familia; por la misma razón, solo pudo ingresar a secundaria a los 16 años, en una convulsionada coyuntura política marcada por la hegemonía de Getulio Vargas y el Estado Nuevo (Brandão, 2017, p. 24).

Una vez terminó la secundaria a los 21 años, en el Colegio Oswaldo Cruz de Recife, comenzó en 1943 la carrera de Derecho, a la vez que laboraba como profesor de secundaria en varios colegios de Recife. En este contexto conoció a la también profesora Elza Costa de Oliveira, con quien se casó en 1944. En 1947 se graduó como abogado, profesión que nunca ejerció, pues ya estaba comprometido con el campo educativo y pedagógico (Hadad, 2021, p. 34).

Entre 1947 y 1954, durante el segundo gobierno de Getulio Vargas, fue director del Sector de Divulgación, Educación y Cultura del SESI, órgano recién creado por la Confederación Nacional de Industria; allí inició su trabajo en educación de adultos, con énfasis en la formación de profesores y profesoras, así como en la capacitación de trabajadores y sus familias; en dicha función promovió la formación de círculos de padres y de profesores (Araújo, 2005, p. 67).

En la década de 1950 amplió e intensificó su labor educativa. En 1952 empezó a ofrecer, como profesor interino, la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación, en la Escuela de Arte de la Universidad de Pernambuco; también participó junto con otros educadores en la creación, bajo el liderazgo de Raquel Castro, del Instituto Capibaribe, institución escolar de orientación pedagógica innovativa. En 1956, el alcalde progresista nombró a Freire, junto con otros destacados educadores, miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife (Araújo, 2005, p. 90).

En esa década, Freire a la vez milita en la Acción Católica y en movimientos culturales de la región, en defensa de la frágil democracia brasileña. En efecto, entre 1956 y 1961, Juscelino Kubitschek lideraba el Gobierno, y había retomado el programa desarrollista y progresista de la última administración de Getulio Vargas (1950-1954), con la vicepresidencia de Joao Goulart, del Partido Laborista Brasileño, con simpatías a las ideas de izquierda, en pleno contexto de la Guerra Fría.¹

1 En efecto, este mandatario impulsó un audaz programa de gobierno que dejó hondas huellas. Buscó profundizar el proyecto desarrollista (energía, industria, agro, minería, vías, etc.), e instaurar una política exterior independiente y tomó distancia del Fondo Monetario Internacional (FMI). Hizo acercamientos con la antigua URSS. También creó el

A finales de 1959 Freire presentó su examen para obtener el título de doctor en Filosofía e Historia de la Educación con su tesis *Educación y actualidad brasileña*, en la cual evidenció su preocupación por la realidad de su país, así como su amplia vocación como lector de filosofía, pedagogía, antropología e historia (para ese entonces, leía en portugués, español, inglés y francés). Ello le permitió participar en 1960 en el concurso público para ocupar como profesor efectivo de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife, en la que se posesionó el 2 de enero de 1961. En agosto de ese mismo año, también recibió el certificado de Libre Docente de la Cátedra de Filosofía e Historia (Araújo, 2001, p. 99).

En 1962 Freire pasó a coordinar el recién creado Servicio de Extensión Cultural, de la Universidad de Recife, donde retomó su interés por la alfabetización y educación de adultos. En efecto, ya desde 1958 había realizado una intervención descollante en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos; en 1960 participó en la creación del Movimiento de Cultura Popular (MCP), en la dirección de su Departamento de Investigación y el Proyecto de Educación de Adultos, en el que se abrieron los Centros y Círculos de Cultura (Brandão, 2021); en 1962 hizo parte de la campaña: “Con los pies sobre la tierra también se aprende a leer” de la Secretaría de Educación de Natal, Río Grande do Norte y en la Campaña de Educación Popular (Ceplar) en João Pessoa, Paraíba (Gadotti, 1988, p. 36).

Ya en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife impulsó proyectos como la radio universitaria y el programa de extensión que daría lugar a su experimento alfabetizador más singular, en alianza con la Unión de Estudiantes de Pernambuco y el MCP: en Angicos, Río Grande del Norte, una ciudad con 75 % de analfabetismo, lograron alfabetizar con su propuesta metodológica concientizadora a 300 adultos en un curso de 40 horas entre enero y abril de 1963.

Instituto Superior de Estudios Brasileños, que fundamentó teóricamente un desarrollo nacional propio. También constituyó en solo cuatro años a Brasilia como nueva capital y en la región donde trabajaba Freire (nordeste brasileño), creó un Proyecto de Desarrollo para el Nordeste. (Iglesias, 1994, pp. 137-157).

En esta iniciativa y en artículos publicados por la revista de la Universidad, ya se registraban las preocupaciones de Freire que luego desarrollaría en sus libros clásicos, como una educación humanizadora orientada a la democratización y el empoderamiento de los sectores populares, a través de la concientización, acción cultural y la organización comunitaria.

¿Cuál era el contexto mundial, regional y brasileño al comenzar la nueva década? La triunfante Revolución cubana había impulsado una audaz política de reforma agraria, masificación educativa y campaña de alfabetización. En Brasil, desde 1961 gobernaba Joao Goulart, cada vez más inclinado hacia el socialismo, con la oposición abierta de los partidos de derecha, los empresarios y los militares; en ese ambiente, promovió la reforma agraria, organización campesina y campaña de alfabetización. Un sector de la iglesia brasileña se inclinó a la izquierda; en particular, el obispo Herder Cámara del nordeste brasileño y amigo personal de Freire.

Con este antecedente, en 1963, el ministro Paulo de Tarso invitó a Freire para liderar el Programa Nacional de Alfabetización en el que se buscaría alfabetizar a cinco millones de campesinos y habitantes de las favelas; allí se emplearía la propuesta educativa ya experimentada por Freire en el nordeste, la cual buscaba vincular apropiación de la cultura escrita con profundización de la democracia y la concientización y empoderamiento de los sectores populares.

Dicha iniciativa se frustró con el golpe militar del 31 de marzo de 1964 que derrocó a Jango. Al mes siguiente, ya era procesado, primero por las directivas de su universidad y luego por las autoridades militares, que lo detuvieron en Olinda por 75 días. En septiembre del mismo año, al ser llamado de nuevo a indagatorias en Río de Janeiro, Freire —de 43 años— pidió asilo en la Embajada de Bolivia; en consecuencia, partió en octubre acompañado por el propio embajador. En ese país apoyaría al Ministerio de Educación en varias áreas educativas, en particular en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Pero días después de su llegada también se produjo un golpe militar en dicho país, situación que lo llevaría de nuevo a buscar salir hacia Chile, a donde viajó en noviembre de 1964 (Gadotti, 1988).

EL EXILIO EN CHILE (1964-1969) Y SUS PRIMERAS PUBLICACIONES

El arribo de Freire a Chile coincidió con la reciente llegada al gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frey a la presidencia de Chile. Gracias a la recomendación del poeta Thiago de Mello, fue acogido por Jacques Chanchol,² director del Instituto de Desarrollo Agropecuario. Allí pasó a ser su asistente en el área de “promoción humana” hasta comienzos de 1967; luego, desde abril del mismo año se incorporó como consultor del Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (Incira), desde donde impulsaba una educación de adultos en el contexto de la reforma agraria. También, participó en la elaboración de un Plan de Educación Masiva inspirado en sus planteamientos pedagógicos (Areyuna *et al.*, 2018, p. 69).

Además de esta actividad central, que implicaba una relación permanente con campesinos de todo el país, Freire fue profesor de la Universidad Católica de Chile y de Flacso, así como consultor de la Unesco. En este primer exilio, Freire se involucró en una lectura más latinoamericana y crítica de la sociedad y la educación; encontró que los golpes militares de Brasil y Bolivia (vendrían otros más) formaban parte de una estrategia imperialista a través de las políticas de modernización económica y estatal, y, por supuesto, de las políticas educativas, entre las cuales estaban la alfabetización funcional y el extensionismo.

En este periodo, Chile se había convertido en un epicentro de debates políticos y sociales, dada la presencia de varios intelectuales brasileños en exilio, entre los cuales se encontraba Freire. Allí escribió obras fundamentales en la construcción de su ideario: *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1967), en el que retoma su tesis doctoral *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 1959), y sus primeras reflexiones pedagógicas que sustentaban su propuesta de alfabetización que había puesto en práctica en Brasil: *Acción cultural para la libertad* (Freire, 1968b) y *Extensión o comunicación* (Freire, 1969a).

2 Quien representaba una tendencia de izquierda dentro de la democracia cristiana y quien luego sería ministro de Agricultura de Salvador Allende.

También publicó varios textos que circularon ampliamente entre religiosos y laicos cristianos en el ambiente renovador del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín realizada en 1968: *Educación y concientización* (Freire, 1968a) y *Contribución al proceso de concientización en América Latina* (Freire, 1969b).

Sin duda, la obra más representativa de su exilio en Chile fue *Pedagogía del oprimido* (escrita inicialmente en 1968 y publicada en 1970, Nueva York y Río de Janeiro; y 1972 en Buenos Aires). Traducida a más de 20 idiomas, expone de manera más sistemática lo esbozado en sus escritos previos y plantea de modo sistemático ideas centrales que retomará y recreará en obras posteriores: carácter político de la educación, crítica a la educación bancaria, educación como humanización emancipadora y acción cultural, concientización, pedagogía de la praxis, diálogo, inédito viable, etc.

En *Pedagogía del oprimido* también se evidencia su trayectoria lectora de autores brasileños (Vieira Pinto, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, Costa Pinto y Gilberto Freyre) y en los campos de la filosofía (Georg Wilhelm Friedrich, Karl Theodor Jaspers, Edmund Gustav Albrecht Husserl, Jean-Paul Sartre, Merleau Ponty, Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin, Simone Weil, Martin Buber), la sociología (Karl Manheim, Wright Mills, Franz Fanon), la lingüística (Ferdinand de Saussure, Pierre Guiraud, Adam Schaff) y la pedagogía (John Dewey, Pierre Furter). Así mismo, su participación en el ambiente intelectual crítico de la época, en particular la recepción de la dialéctica y el marxismo heterodoxo: Carlos Marx, Antonio Gramsci, George Lukács, Rosa Luxemburgo, Agnes Heller, Eric Fromm, Herbert Marcuse, Louis Althusser, Karel Kosik, Ernst Bloch, Lucien Goldmann, Mao Zedong, Ernesto "Che" Guevara, Camilo Torres (Freire, 1970).

También en esta obra se evidencia un rasgo central de su pensamiento: su capacidad de construcción original de ideas, para lo cual se apoya en diferentes tradiciones de pensamiento y en abierto diálogo con otros autores y corrientes críticas contemporáneas. A partir de la circulación de sus ideas, dicho diálogo va a ser presencia con intelectuales como Iván Illich, Eric Fromm, Enrique Dussel, Orlando Fals Borda, Henry Giroux, Ira Shor, Antonio Faundez y Donaldo Macedo.

Mientras que en la primera etapa del gobierno de Eduardo Frei predominó un espíritu progresista, donde las ideas de Freire eran bien acogidas, ya desde fines de 1968 el ala derechista de la democracia cristiana empezó a ser la hegemónica, lo que produjo rupturas con los sectores de avanzada. También se gestó una desconfianza hacia Freire, por sus planteamientos de izquierda evidenciados en sus publicaciones y conferencias.

ESTANCIA EN ESTADOS UNIDOS Y SUIZA: RECONOCIMIENTO MUNDIAL (1970-1980)

En contraste, las primeras publicaciones y el conocimiento de los borradores de *Pedagogía del oprimido* habían entusiasmado a Richard Shaull, pastor y teólogo presbiteriano, quien lo promovió en el medio universitario norteamericano y en el Consejo Mundial de Iglesias (CMI) con sede en Suiza. Invitado por este y por la Universidad de Harvard, entre abril de 1969 y febrero de 1970 vivió con su familia en Massachusetts trabajando en el Centro de Estudios en Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard, y en el Centro de Estudios para el Desarrollo y el Cambio Social.

En esa corta estancia, también asiste a varias universidades de Estados Unidos —donde ya había hecho una primera gira en 1967 con la publicación en inglés de *La educación como práctica de la libertad*—, en una coyuntura de efervescencia y radicalización del mundo cultural, político y universitario norteamericano. En 1970, también fueron publicados en Estados Unidos *Pedagogía del oprimido* y *Acción cultural para la libertad*, títulos de gran acogida en los medios críticos norteamericanos.

Terminado su contrato en Harvard, Freire retomó la invitación que le había hecho el CMI como consultor del Departamento de Educación; y en febrero de 1970 se trasladó a Ginebra, donde se radicó con su familia hasta junio de 1980. Esta, que sería su última década de exilio, le permitió viajar (“peregrinar” le gustaba decir) por África, Asia, Oceanía y América (menos Brasil, pues se le tenía prohibido ingresar); llevar, discutir y poner en práctica sus ideas, en los más diversos contextos; solo durante esa década viajó más de 150 veces a diferentes países (Haddad, 2021, p. 107).

En 1971, junto con Elza y otros brasileños crearon el Instituto de Acción Cultural (IDAC), desde el cual promovieron el estudio y difusión de sus propuestas educativas; también desde el IDAC en 1973 se intensificó su interacción y diálogo con el movimiento feminista. Además, durante su estancia en Suiza también fue profesor de la Facultad de Educación y de la Escuela de Psicología de la Universidad de Ginebra; allí orientó cursos muy creativos: “Escucha de la realidad” y “Fotografiar el mundo”, en los que empleaban grabaciones, cámaras fotográficas y filmadoras.

También en esa década fue profesor invitado y conferencista en varias universidades europeas y americanas. Por otra parte, desde 1975, acompañó la construcción y ejecución de campañas de alfabetización en algunos países africanos, luego de conquistada su independencia de la dominación colonial, como Guinea-Bissau, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe, y Angola. En estas experiencias tuvo un fuerte diálogo con personajes como Amílcar Cabral y retomó sus lecturas de Franz Fanon sobre colonialismo cultural para comprender y tratar de superar la herencia colonial en la escuela; más cuando la “lengua oficial” en muchos de estos países continuó siendo la impuesta por los países coloniales (Brandão, 2017, p. 44)

Durante las décadas de 1970 y 1980, Freire publicó *Cartas de Guinea Bissau* (1974a), *Educación y cambio* (1974b), *Concientización: teoría y práctica de la liberación* (1979), *El acto de leer y el proceso de liberación* (1982); también, varias publicaciones en diálogo con otros autores, como *Diálogo* (1975, con Iván Illich), *Por una pedagogía de la pregunta* (1985, con Antonio Faundez) y *Miedo y osadía* (1987, con Ira Shor).

Mientras sus libros eran prohibidos en Brasil, durante este periodo Freire fue reconocido en el mundo (recibió doctorados *honoris causa*, distinciones y premios) y sus ideas empezaron a influir en diferentes campos educativos, intelectuales y culturales en América Latina y el mundo: la construcción de una educación ecuménica y la teología de la liberación; la educación popular y la pedagogía crítica; la sociología de la liberación y la investigación-acción participativa; la filosofía, la ética y la psicología de la liberación; el teatro del oprimido y de las oprimidas; la comunicación popular y el derecho alternativo; la educación intercultural y decolonial; la enseñanza de las ciencias y la museología crítica.

¿Cómo comprender la entusiasta acogida y contundente influencia mundial de las ideas de este profesor de Pernambuco? Sin duda, además de la potencia y pertinencia de sus planteamientos, también hay que considerar el contexto de acogida de la obra de Paulo Freire: las décadas de 1960, 1970 y 1980.

Eran tiempos de grandes transformaciones políticas, sociales y culturales. Por un lado, las luchas anticoloniales y la formación de nuevas repúblicas independientes en África y Asia; viejos movimientos sociales —de campesinos y trabajadores— se reactivaban en el contexto de la expansión capitalista en los países del tercer mundo; surgían nuevas luchas —de los pobladores de las ciudades latinoamericanas, por los derechos civiles y por los derechos de las mujeres, las de los ecologistas y contra la guerra—; emergían movimientos culturales y eclesiales identificados con la emancipación social; el movimiento universitario alcanzaba grandes niveles de movilización (en Europa, EE. UU. y América Latina).

El propio Freire, en *Pedagogía de la esperanza*, describiría el agitado y creativo contexto en que se escribió y circuló *Pedagogía del oprimido*:

El libro apareció en una fase histórica de intensa inquietud. Los movimientos sociales en Europa, en los Estados Unidos, en América Latina, en cada espacio-tiempo con sus características propias. La lucha contra la discriminación sexual, racial, cultural, de clase, la lucha por los derechos del medio ambiente, los verdes en Europa... Las guerrillas en América Latina, las comunidades de base, los movimientos de liberación en África, la independencia de las excolonias portuguesas, la lucha de Namibia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere y su repercusión fuera de África, la China de Mao, la Revolución Cultural... Mayo del 68... Guevara... la guerra de Vietnam... (Freire, 1993, p. 116)

EL RETORNO DEL EXILIO Y ÚLTIMOS AÑOS EN BRASIL

El gobierno militar había publicado a comienzos de 1979 la lista de ocho brasileños exiliados a quienes se les censuraba su ingreso al país y por tanto se les negaba el pasaporte. Por la presión nacional e internacional, junto a la desacreditación creciente de la dictadura,

llevó a que Freire recibiera su pasaporte en junio 26 de 1979 y pudiera viajar a Brasil entre agosto y septiembre del mismo año. Al año siguiente obtuvo su carné de elector y regresó a Brasil, después de más de quince años en exilio, para quedarse allí hasta su muerte en mayo de 1997 (Araújo, 2005, pp. 261-271).

Inicialmente fue acogido como profesor por la Pontificia Universidad Católica de Sao Pablo, gracias al espíritu democrático de la rectoría. El golpe militar de 1964 no solo había significado el exilio, sino la previa expulsión de la Universidad de Recife; recomenzaba de cero su vida universitaria, pues la ley de amnistía le exigía al exiliado que solicitara un estudio de caso que expresara arrepentimiento, lo cual —por supuesto— Freire no aceptó.

En septiembre de 1980, por presión de estudiantes y algunos profesores y a regañadientes de las autoridades universitarias, fue admitido como profesor en la prestigiosa Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). En todo caso, cinco años después, en postrimerías de la dictadura, el rector solicitó al profesor Rubem Alves una “opinión sobre Paulo Freire”; el destacado intelectual y pionero de la teología de la liberación cuestionó la solicitud y respondió:

Su nombre es conocido en universidades a través de todo el mundo. ¿No lo será aquí en la Unicamp?... Sus libros han sido publicados en diferentes idiomas. Imagino (y bien puede ser que me equivoque) que ninguno otro de nuestros docentes habrá publicado tanto y en tantos idiomas. Las tesis que ya se escriben sobre su pensamiento forman una bibliografía de muchas páginas... No, no puedo suponer que este nombre no sea conocido en la Unicamp. Esto sería ofender a aquellos que componen sus órganos de dirección. (transcrito por Torres y Gadotti, 2001, p. 28)

Freire permanecería en dicha institución hasta 1990, pese al ambiente adverso que propiciaban sus detractores y colegas que no lo consideraban un académico serio, no obstante su amplio reconocimiento. El año siguiente fue reintegrado a la Universidad de Pernambuco (nueva denominación de la Universidad de Recife), después de 27 años de su expulsión; por residir en Sao Paulo, fue enseguida vinculado con tiempo parcial. Por esta causa, renunció a Unicamp y aceptó una cátedra en la Universidad de Sao Pablo (usp).

También, a lo largo de la década de 1980, Freire retomó su compromiso con movimientos sociales y culturales de Brasil y América Latina, en particular con los sindicatos magisteriales y la educación popular. Así, en 1981, junto con otros colegas, fundó el Centro de Estudios Vereda, en Sao Paulo, orientado a la formación y asesoría a maestros; en 1984, participó en la creación del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), donde lideran, junto con Orlando Fals Borda, la renovación de la reflexión pedagógica y política en torno a las prácticas educativas e investigativas comprometidas con la transformación social. También, conformó proyectos en otros campos como la educación de niños habitantes de calle, educación con organizaciones campesinas, la investigación participativa y la educación política dentro del Partido de los Trabajadores (PT).

En octubre de 1986 murió Elza, su esposa, hecho que lo afectó mucho. Posteriormente, entabló una nueva relación amorosa con Ana María Araújo (Nita), también viuda, con quien se conocía desde cuando iniciaba su experiencia como profesor en 1943.

El 1 de enero de 1989 fue nombrado secretario de Educación de Sao Paulo, por la recién electa alcaldesa Luiza Erudina de Souza por el PT, en el cual militaba y había sido uno de sus fundadores. Era un gran desafío político y pedagógico, pues cargaba sobre sus hombros una trayectoria intachable y coherente con sus ideas revolucionarias. Y el balance fue positivo: luego de un diagnóstico de la situación del sistema educativo de la ciudad realizado con su equipo, construyó un plan en torno a la consigna “En camino hacia una educación pública popular” (Araújo, 2005, p. 287).

Dicho programa democratizador, también enmarcado en los principios de participación, descentralización y autonomía, incluía estrategias para ampliar y garantizar la permanencia de las clases populares en el sistema escolar, que involucraba crear nuevas escuelas, mejorar las condiciones físicas de las existentes, construir currículos más pertinentes (Movimiento de Reorientación Curricular), incrementar la participación de las comunidades locales y los trabajadores en la planeación y gestión escolar (crea los Consejos Escolares), y fortalecer la formación y condiciones laborales de los profesores (fundó el Centro de Formación Permanente de Educadores).

Con respecto a la alfabetización y educación de adultos, ideó e implementó el “Movimiento de alfabetizadores de jóvenes y adultos (MOVA)”, programa que reconocía, articulaba y potenciaba las iniciativas y procesos educativos que venían desarrollando organizaciones y movimientos populares. Esta construcción desde abajo también involucraba la responsabilidad del Estado y el apoyo de la sociedad en su conjunto (Elizalde, 2018).

Avanzada su administración, y en un ambiente de resistencia de algunos docentes a las reformas curriculares impulsadas, la actitud hostil de los medios masivos y la crítica de algunos dirigentes del PT, Freire decidió renunciar y retornar a sus actividades académicas, a su reflexión pedagógica; igualmente, reasumió varios compromisos internacionales el 27 de mayo de 1991.

Esta propuesta de administración y política pública participativa y democratizadora contrastaba con los discursos neoliberales predominantes en el Gobierno de Brasil y de otros países de la región. Discursos y políticas educativas que solo eran una de las facetas de la nueva etapa de acumulación capitalista a nivel mundial, que venía promoviéndose desde la década de 1980 y que se profundizarían con la crisis y caída del socialismo soviético en Europa Oriental y en la URSS. En América Latina, la implementación del neoliberalismo nació de la mano de las dictaduras militares y se prolongó en la denominada *transición democrática*; en otros países se implementó luego de los procesos de paz con grupos insurgentes y en el contexto de reformas institucionales (Colombia, El Salvador, Guatemala).

Dicha generalización de implementación de políticas neoliberales y sus efectos económicos, sociales, educativas y culturales en los países de la región se hizo evidente a lo largo de la última década del siglo XXI. Como respuesta al incremento de la pobreza, del desempleo, de la privatización de servicios públicos y el aumento de la corrupción, se reactivaron luchas sociales y se fortalecieron —o emergieron— movimientos políticos de izquierda; zapatismo; movimientos indígenas en Ecuador, Colombia y Bolivia; movimientos campesinos en Brasil, feminismos y ambientalismos populares; movimientos de afrodescendientes en Brasil, Colombia y Ecuador; movimientos por los derechos de la población LGBTI; por el derecho a la salud y a la educación, entre otros.

Paulo Freire, en sus últimos años de vida, no fue ajeno a este contexto de hegemonía neoliberal y reactivación de los movimientos sociales y críticos al sistema capitalista, colonial y patriarcal. Durante este tiempo el pedagogo brasileño fue muy prolífico; entre 1991 y 1997 publicó varios libros en los que profundizó su legado como pedagogo y pensador crítico, retomó reflexivamente su trayectoria personal e intelectual, criticó el neoliberalismo y abordó los desafíos de la educación y los profesores en el nuevo contexto. Son estos: *La educación en la ciudad* (1991), *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) y *Cartas a Cristina* (1994), *Política y educación* (1995a), *A la sombra de esta manguera* (1995b), *Pedagogía de la autonomía* (1996) y *Pedagogía de la indignación* (1997).

También fue un periodo de recoger lo cosechado: fue invitado a diferentes países como conferencista y para recibir reconocimientos, premios y doctorados *honoris causa*, como el que le otorgó la República Checa y la Unesco en 1994: la condecoración Amos Comenio. El 2 de mayo de 1997 falleció a los 75 años, rodeado de su esposa, sus hijos y amigos que lo acompañaron en sus últimos días. En la actualidad, a lo largo y ancho del planeta, numerosas instituciones educativas, bibliotecas, centros y grupos de investigación, cátedras, calles, avenidas y teatros, llevan su nombre.

REFERENCIAS

- Araújo Freire, A. M. (2001). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Fundação Editora Unesp.
- Araújo Freire, A. M. (2005). *Paulo Freire. Uma história de vida*. Villa das Letras.
- Areyuna, B., Cabaluz, F. y Zurita, F. (2018). Educación popular y pedagogías críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena. En B. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Clacso.
- Brandão, C. R. (2005). *Paulo Freire. Educar para transformar*. Proyecto Memoria.
- Brandão, C. R. (2017). *Paulo Freire. Uma vida entre aprender e ensinar*. Editora Ideias y Letras.
- Elizalde, R. (2018). *Paulo Freire: educación popular, Estado y movimientos sociales*. Editorial Biblos.

- Freire P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1968a). *Educación y concientización*. Cidoc.
- Freire, P. (1968b). *Acción cultural para la libertad*. Icirá.
- Freire, P. (1969a). *Extensión o comunicación*. Icirá.
- Freire, P. (1969b). *Contribución al proceso de concientización en América Latina*. ISAL.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974a). *Cartas de Guinea Bissau*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1974b). *Educación y cambio*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1979). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1982). *El acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1991). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1995a). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1995b). *A la sombra de esta manguera*. El Roure Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. e Illich, I. (1975). *Diálogo*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Miedo y osadía*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1988). *Paulo Freire. Su vida y su obra*. Codecal.
- Haddad, S. (2021). *El educador. Un perfil de Paulo Freire*. Editorial Caminos.
- Iglesias, F. (1994). *Historia contemporánea de Brasil*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, C. A. y Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Siglo XXI Editores.

La Pedagogía del oprimido: *una presentación para motivar su lectura*¹

Lola Cendales González
Educatora popular del colectivo Dimensión Educativa

Quisiera agradecer la invitación que me hacen para estar en este espacio y saludar a las personas que están en este momento conectadas con nosotros. Acepté presentar *Pedagogía del oprimido* (1967) porque la lectura de este texto ha sido para mí una experiencia vital. No soy una especialista en Paulo Freire, pero este texto ha sido un punto de referencia que me ha acompañado y quizás lo que quiero presentar justamente es esa experiencia.

El primer encuentro con este autor fue a través de la lectura de este título, en un espacio académico donde no había cátedras sobre Freire, ni se estudiaba su obra; pero en la vitalidad que tienen los espacios *no formales* —cafeterías, pasillos—, un compañero me dijo: “Aquí tengo este libro que está interesante, por si lo quieres leer”.

1 La presentación del tema tuvo un carácter conversacional que fue transcrito y enviado para su revisión; me permití hacer unos cambios para facilitar la lectura, pero le dejé su carácter oral que difiere de una ponencia escrita que tiene sus propias formalidades.

Él era un muchacho estudioso y estaba leyendo unas hojas mimeografiadas, todas subrayadas: “Estoy leyendo lo que dice Freire sobre los programas de *extensión*... él es muy crítico”.

Entonces su entusiasmo me animó y lo leí; dicen que uno lee un libro desde una pregunta y yo no tenía ninguna pregunta; pero sí la insatisfacción que generaba la *tecnología educativa* en que todo en educación tenía que ser medible y cuantificable. Imaginar, soñar, analizar... eso no, eso no era aceptado, porque no era ¡medible ni cuantificable!

Encontrarse, entonces, frente a esta concepción y práctica con la *Pedagogía del oprimido*, la educación liberadora, el diálogo, ¡ah!, era un contraste que impactaba. No puedo decir que lo estudié ni que lo volví a leer en ese momento, pero dejó en mí una base crítica frente a la realidad, a la educación y a la *tecnología educativa*.

En este contexto, me aproximé a la educación liberadora, con libro prestado, así como dicen que se hacen las revoluciones: con carro prestado y en contravía; compré el libro que lo vendían en una librería que se llamaba América Latina, de Camilo Moncada; para los que están aquí en Bogotá, quedaba en la calle 55 con Caracas. Era una versión pirateada, la tengo, está toda maltrecha y viejita como la dueña, pero me ha acompañado y cuando a veces la necesito la encuentro con alguna respuesta novedosa para mí. La *Pedagogía del oprimido* ha sido un referente obligado, aunque pasen años sin leerla.

En esto de la lectura, quisiera hacer una reflexión en torno a lo que dice Umberto Eco (1995). Él dice que uno realiza dos tipos de lectura: una de *interpretación* y otra de *uso*. Mi primera fue una lectura desprevenida de una incipiente interpretación. Pero, cuando personal e institucionalmente (Dimensión Educativa) entendimos que nuestro compromiso como educadores era con los campesinos expulsados por la violencia política y económica que hemos vivido siempre, con ese grupo de personas vulnerables que llegaban a los barrios periféricos de Bogotá sin saber leer ni escribir, nos decidimos por la alfabetización de las personas adultas, pues teníamos que volver a Freire a ver qué era lo que él decía al respecto, tanto en *Pedagogía del oprimido* como en *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1967).

Esta era una lectura de uso, pero como plantea Eco (1995), la lectura de uso y la de interpretación van juntas, es decir, yo no puedo leer sin interpretar. Así, entre uso e interpretación nos fuimos

apropiando de la propuesta de Freire. En ese momento estábamos escribiendo un texto sobre alfabetización titulado *Lucharemos y adelantando trabajos de alfabetización con líderes de los barrios de invasión*; capacitando a jóvenes alfabetizadores que se vinculaban a este tipo de procesos. Esto a finales de la década de 1970.

Pero Freire no es algo del pasado. Hace unos años, elaborando unas unidades para trabajar sobre la paz —una de ellas era “Los lenguajes de la paz”—, el maestro de literatura propuso un texto de Neruda y yo me acordé de que, en la *Pedagogía del oprimido*, Freire se refiere a ese texto en donde, al llegar al diálogo, se encontró con la palabra. Y dice: “La palabra verdadera es la que transforma el mundo, pues de no ser una palabra verdadera, sería palabrería y eso es alienante” (Freire, 1970, p. 128); la palabra verdadera es la que construye libertad y no se puede denunciar con palabras que no sean verdaderas, porque toda denuncia implica transformación. Entonces vuelvo a leer ese texto, ¡después de cuántos años!

Eco (1995) también recalca que puede haber múltiples interpretaciones, pero que cada texto tiene un código secreto que es el que permite que uno no se pierda. Para mí, el código secreto de la *Pedagogía del oprimido* —y lo extendería a su obra— es su opción ética y su compromiso político-pedagógico. Desde allí denuncia la opresión, la injusticia, la deshumanización, como también la posibilidad de hacer de la educación un elemento transformador.

Vamos entonces a presentar la *Pedagogía del oprimido*, me parece que es mucho decir; pero antes quisiera recordar que, en un libro posterior, donde reconstruye el contexto de escritura de *Pedagogía del oprimido*, Freire (1992) señala que es lo más radical que había escrito; entonces es un texto para leer y releer, pues una presentación no suplente la lectura; en el mejor de los casos, la puede motivar.

La *Pedagogía del oprimido* empieza con una presentación donde el autor aclara primero a quién va dirigido el texto; y dice: “A los harapientos del mundo y a quienes sufren y luchan con ellos”, y en estas palabras condensa su opción ética que se expresa en toda su obra y en toda su vida. Además, él precisa que escribió para radicales comprometidos, bien por vía del evangelio o por vía del marxismo; que él no escribió para sectarios ni reaccionarios, porque esos ni lo van a leer; y si lo empiezan, lo dejan porque no lo van a soportar.

Después aclara por qué escribió el libro y comenta que lo hizo para dar continuidad a lo escrito en *Educación como práctica de la libertad* y, a la vez, ir más allá.

Personalmente, encontré que para el trabajo de alfabetización había que leer los dos textos para comprender su propuesta. Agrega que el libro resulta de su experiencia en la cárcel, del exilio, de su trabajo en Brasil y de sus vivencias en el trabajo con campesinos en Chile; y resalta la importancia que tuvo para él la observación de situaciones concretas, pues le permitieron captar el miedo a la libertad y sus consecuencias en las personas con las que trabajó.

La *Pedagogía del oprimido* tiene cuatro capítulos: el primero se refiere a la contradicción opresor/oprimido; el segundo, a la educación bancaria; y el tercero y cuarto, al diálogo y el antidiálogo. Freire, como buen humanista, inicia el primer capítulo con una reflexión sobre la deshumanización, que según él no es algo natural; es causada por la opresión, es provocada por las injusticias, la exclusión, la violencia; y que solo cuando la persona se da cuenta de la situación a la cual ha sido sometida —que generalmente ocurre en situaciones dramáticas—, se puede sentir la necesidad de luchar por su humanización. Por su parte, los opresores consideran que, como seres humanos, tienen derecho a poseer cada vez más y se sienten generosos y humanitarios con los que no tienen nada; pero cuando estos reclaman y luchan por su humanización, les resultan, a aquellos, peligrosos, atrevidos y se les aplica la expresión clave: “Son subversivos y hay que vigilarlos”. Y aquí surgen dos relaciones: una con *la subversión ética* de Orlando Fals Borda, para quien los pueblos tienen el derecho natural a luchar por su liberación y autonomía, y que la rebeldía surge de ver injusticias y atropellos... y querer cambiar, luchar por transformar la realidad para bien de todos y todas son legítimas; y otra con lo ocurrido en las protestas sociales de los últimos años. ¿Qué pasó en esas protestas y en qué quedaron las justas demandas de los jóvenes?

Respecto a la violencia, recalca que esta se origina en esa relación opresor/oprimido, en el sufrimiento acumulado de los oprimidos, y que las acciones violentas en el fondo expresan un deseo de liberación y que ese actuar violento, ese actuar subversivo, es una expresión de amor. Bueno, ¡esto pasa ya a una dimensión diferente!

La *educación liberadora*, según Freire, va dirigida a los oprimidos, que son quienes la pueden comprender, pero también para los opresores que necesitan liberarse, y para esto se requiere de una pedagogía apropiada que no se reduzca a propaganda barata. Recuerdo que, en una reflexión al respecto, se decía que las consignas tienen un valor emocional importante, pero que el papel de la educación era deconstruirlas y desentrañar su significado, pues de lo contrario quedarían en el plano de la manipulación.

Un término recurrente que expresa su concepción liberadora de la pedagogía y de la educación es el de *praxis*, que corresponde al proceso de reflexión —acción opuesta a la domesticación, alienación, dominación—, que contribuirá a la superación de la contradicción opresor/oprimido. La *praxis* es una categoría epistemológica que plantea la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, fuera de la cual se puede caer en el idealismo o en el activismo.

En Freire, la *praxis* está ligada a la propuesta de concientización, palabra que él no volvió a utilizar desde comienzos de los años 1970 porque se desvió en su interpretación. Y Fals Borda, al referirse al declive de la concientización, afirma que esto se dio por dicotomizar esa relación entre teoría y práctica; primero la teoría y después la práctica, práctica a la cual nunca se llegaba, por esto la concientización quedó como formación de conciencias iluminadas y no de conciencias comprometidas; y que es precisamente en la práctica, en la acción reflexionada donde se van a encontrar los conocimientos para la transformación. Hay cosas muy interesantes en este capítulo, pero yo dejaría hasta aquí.

En el segundo capítulo, Freire se refiere a la *educación bancaria*, término que utiliza para denunciar la educación en el Brasil de su época, que también se daba en contextos como el nuestro. Esta educación se preocupa por llenar cabezas de contenido, pero no forma cabezas para pensar; refleja y necesita la sociedad opresora; va en una sola dirección; porque el educador es el que sabe, los educandos no saben nada y si saben algo están equivocados. El educador es el que habla, el que tiene voz, los demás escuchan, por esto la educación bancaria es para formar en el silencio, en la pasividad, en la acomodación. En esta modalidad educativa no cabe la conciencia crítica ni se puede pensar en la humanización: la concientización es algo que se deposita en las personas.

Frente a la educación bancaria —que, como comentaba alguien hoy, tiene sus cajeros automáticos—, Freire plantea la educación *problematizadora*. Esta viene a ser todo lo contrario. Ya no es depositar, sino construir conocimientos de manera colectiva; ya se realizaría no en una relación vertical sino dialógica, en la que el educador y el educando se educan, se humanizan, se liberan.

Hoy, cuando la educación virtual es un hecho, podríamos preguntarnos: ¿qué pasa con la contradicción educador/educando?, ¿qué tanto de educación bancaria nos queda en la práctica educativa?

Los capítulos tercero y cuarto se refieren al diálogo y al anti-diálogo. El primero es la propuesta pedagógica de Freire y de la educación popular, que se ha venido enriqueciendo con el aporte de otras disciplinas y con el trabajo comprometido con educadores y educadoras populares. Para Freire, el diálogo es una experiencia existencial. En sus primeros planteamientos al respecto —donde dice que el diálogo se da en una relación horizontal entre A y B—, fue criticado como idealista, porque no tuvo en cuenta que existen realidades estructurales y que todo diálogo está cruzado por relaciones de poder. Él aplica al diálogo las virtudes de la fe en las potencialidades de las personas, la esperanza y el amor, condición sin la cual no se puede educar; de lo contrario, sería un atropello. Lo que habría que remarcar en este punto es que para Freire la educación es ante todo un acto de amor, un compromiso con la transformación, con los sueños y la esperanza de tener un mundo más justo e igualitario.

Para quienes trabajamos en alfabetización, sus planteamientos en este capítulo fueron claves; para mí, por ejemplo, comprender que la lectura de la realidad no es solo la que tiene uno como educador o educadora; que el alfabetizando tiene su propia lectura de la realidad que se manifiesta en el lenguaje y en sus diversas formas de expresión, y que hay que valorar y tener en cuenta en el proceso educativo. En esto, Freire y Fals Borda hacen un reconocimiento de los conocimientos de los sectores populares, así como de las asimetrías que se presentan en su relación con el conocimiento de las élites intelectuales.

Permítanme compartir una experiencia en esto del desconocimiento de la realidad: para dar continuidad a un trabajo de alfabetización, propusimos elaborar algunos materiales; uno de ellos era sobre el lenguaje como medio de opresión y como medio de

liberación. Con el compañero con quien la elaborábamos, propusimos la lectura del último discurso de Allende a los trabajadores, porque, claro, nos parecía lo más indicado para concientizar a las personas que acudían a los centros de educación de adultos.

Después de un tiempo, decidí trabajarla con estudiantes adultos de tercero de primaria y empecé preguntando qué sabían de Chile, qué sabían de Allende, de Pinochet... total desconocimiento. Pero los más jóvenes empezaron a nombrar equipos de fútbol, La Católica, Colo-Colo y, no recuerdo bien, sabían el nombre de algunos jugadores, ¡y pues nada!, me di cuenta de que estábamos en un intercambio de ignorancias; ni ellos sabían nada de Allende ni yo sabía nada de fútbol. Esto me permitió constatar que nosotros y nuestros intereses estaban en el centro de la propuesta; que no sabíamos quiénes eran las personas adultas que acudían a los centros de educación para adultos ni quiénes eran los alfabetizadores(as). ¡Qué desfase, qué descache!

Para la alfabetización fue clave su propuesta investigativa, la metodología dialógica y concientizadora que propone, las fases, los procedimientos. Todo el trabajo para encontrar los temas generadores que debían expresar situaciones límite, implicar desafíos y llevar a compromisos; todo esto lo trabajamos, con algunas variantes exigidas por la diferencia en los contextos.

Claro que después de varios años y, sobre todo, de haber participado en la experiencia de alfabetización en Nicaragua, nos dimos cuenta de que fuimos divulgadores de una propuesta que, siendo valiosa, había paralizado nuestras propias búsquedas, y que era preciso tomar distancia para avanzar. Y en este punto ubico la necesidad de correr los límites de la propuesta de Freire; él nos señala el horizonte ético-político del trabajo, en nuestro caso, de la alfabetización. Pero ¿cómo alfabetizar?, es una pregunta cuya respuesta la tenemos que buscar en la pedagogía de la enseñanza de la lectura y la escritura, en la lingüística... hay que salir y encontrarse con otros autores, con otras disciplinas para enriquecerse y enriquecer los planteamientos de Freire. Él mismo afirma que insistió en que lo importante no es que lo repitan (copien), sino que lo recreen.

Al finalizar este capítulo, para Freire la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor y que ningún poder opresor soportaría que todos los oprimidos les preguntaran

por qué pasó lo que pasó; por qué 6402 falsos positivos; por qué tantos miles de desaparecidos; por qué las masacres, que según leí vamos en 68 en lo que llevamos de este 2021 (mayo). ¡Y lo que nos espera! Las preguntas incomodan. Recuerdan lo que apareció en un mural: “¿Quién dio la orden?”. El poder necesita de la ignorancia, de la pobreza, pero no soporta al pobre que piensa, al pobre que pregunta. Y ya sabemos cuál es la respuesta.

En el último capítulo, Freire se refiere al antidiálogo como expresión de la opresión —el cual compara con lo que fue la conquista para nuestros pueblos—; la expresión del poder de la cruz y la espada, del desconocimiento de una cultura y la imposición de otra llegando a situaciones de esclavitud y muerte. En el antidiálogo, es decir, en la negación a dialogar, los opresores pretenden mantener la opresión, la manipulación de los oprimidos a través de engaños y promesas. El antidiálogo equivale a una invasión cultural que avasalla con lo que se le atravesase. En contra de esto, dice que el diálogo permite unir para liberar, posibilita la colaboración, la participación y la organización. El diálogo tiene una intencionalidad ético-política y epistemológica.

Y hasta aquí llegamos. ¡Cuántas cosas quedaron pendientes! Quiero manifestarles que esta presentación simple e incompleta solo pretende dejar preguntas y motivar la lectura de *Pedagogía del oprimido*, un texto clave para adentrarse en el pensamiento y en la obra Freire.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.

La Pedagogía de la esperanza: una obra escrita a punta de diálogo

Jorge J. Posada Escobar
Universidad Pedagógica Nacional

Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de
rabia o de amor, un poema, una tela, una canción,
un libro nunca tienen detrás una sola razón.

FREIRE (1993, p. 34).

INTRODUCCIÓN

En este escrito presentaré algunas reflexiones sobre el libro *Pedagogía de la esperanza*. Inicialmente se habla del origen del libro, se exponen algunas de sus características y su estructura; luego se comenta sobre el diálogo en el escrito; en seguida, el tratamiento de otros núcleos conceptuales identificados, como las críticas al neoliberalismo y la unidad en la diversidad. Por último, se plantean algunas sugerencias para la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares a partir del pensamiento de Freire.

SOBRE EL ORIGEN Y ESTRUCTURA DE *PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA*

Pedagogía de la esperanza fue escrita en 1992 cuando Paulo Freire tenía 71 años, su publicación se dio después de ejercer como secretario de Educación del Estado de São Paulo, tras más de 22 años de publicar por primera vez *Pedagogía del oprimido*.

Ana María Araújo Freire, la esposa de Paulo Freire, describe así la elaboración del libro:

Inicialmente, Paulo pensó en escribir un texto que sería anexo a *Pedagogía del oprimido*. La intención era esclarecer dudas, decir cómo discutí su famoso libro en muchas partes del mundo, declarar que aceptaba algunas críticas de “resbalamientos” (deslizamientos) en torno de un cierto idealismo o de machismo de hombre nordestino de Brasil hechas contra él. Cuando *Pedagogía del oprimido* fue publicado en Estados Unidos, Paulo comenzó a percibirse como un machista al recibir innumerables cartas de feministas de ese país enviadas a Ginebra donde ya vivía. ¿Y la mujer no transforma el mundo, profesor Paulo Freire? ¿Solo los hombres? Al principio respondía a sus interlocutoras que así escribía por una cuestión de normas gramaticales hasta percibir que, de hecho, era una cuestión ideológica y política de superioridad intrínseca del hombre instaurada en la cultura de la mayoría, sino de la totalidad, de los países del mundo. Así, en ese libro le pidió a todas las editoras del mundo que sustituyesen en todos sus escritos donde estuviese escrito “hombre por “hombre y mujer”, si fuese el caso. Esto es, si se estuviese refiriendo al ser humano de los dos géneros.

Paulo se extendió tanto y de tal manera en sus análisis sobre las praxis que la *Pedagogía del oprimido* se había realizado en el mundo, y profundizó tanto los temas abordados que percibió tener escrito un nuevo libro. (Araújo, 2006, p. 387)

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la trayectoria de elaboración de *Pedagogía del oprimido* y reflexiona sobre las implicaciones de su lectura y uso en múltiples prácticas pedagógicas y políticas en diferentes partes del mundo.

Freire comprende que:

Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más

cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en qué y cómo las cosas se dan que el producto en sí. (Freire, 1993, p. 34)

En *Pedagogía de la esperanza* se expresa cómo Freire vivenció diferentes transformaciones sociales; viajó por varios lugares del mundo y dialogó con muchas personas. A partir de esas experiencias y de los cambios en la sociedad, Freire se repensó y repensó sus ideas. Este aspecto es evidente cuando el mismo autor se reencuentra con *Pedagogía del oprimido*, al escribir *Pedagogía de la esperanza*. En este título, analiza sus influencias, repiensa su teoría y revisa sus conceptos.

Pedagogía de la esperanza es un escrito sobre las condiciones, las influencias y las experiencias que le sirvieron para escribir *Pedagogía del oprimido*. Pero, en gran parte, es el resultado de la experiencia de Freire durante su exilio, en el cual tuvo la oportunidad de debatir, dialogar y hacer praxis la *Pedagogía del oprimido*. La escritura del libro tiene en sí una forma dialógica, con sus posibles lectores, pero también entre sus memorias y la teoría presente en *Pedagogía del oprimido*.

Freire (1993) escribe sobre cómo sus vivencias y sus búsquedas teóricas van consolidando una forma de pensar y de actuar educativamente:

A veces somos nosotros los que no percibimos el “parentesco” entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de “soldar” conocimientos desligados y, al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros. La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles –mi hermano mayor inmediato– y a mí, su “miedo a la libertad”. (p. 35)

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire repiensa sus experiencias, como la del Servicio Social de la Industria (SESI)¹ y la de Angicos² que lo marcaron y que influyeron de una manera decisiva en pensar que la educación requiere ser un acto dialógico:

1 En 1947 Freire ocupó el cargo de director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI).

2 En 1963 Freire participó y orientó el programa de Alfabetización en Angicos (municipio del nordeste de Brasil) donde implementó su metodología basada en los círculos de cultura.

La *Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí solo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la *Pedagogía del oprimido*, el paso por el SESI tramó algo de lo que la *Pedagogía del oprimido* fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco: Educación y Actualidad Brasileira.

Años después, la puesta en práctica de algunas de las “soldaduras” y “ligaduras” realizadas en el tiempo fundante, el SESI me llevó al exilio, especie de “fondeadero” que hizo posible volver a unir recuerdos, reconocer hechos, actos, gestos, unir conocimientos, soldar momentos, reconocer para conocer mejor. (Freire, 1993, pp. 35-36)

Freire relata en detalle una de las experiencias en el SESI que hizo repensar su práctica educativa: en su trabajo realizaba charlas con padres y madres de familia de las escuelas pobres, una de ellas consistía en la socialización de una de sus investigaciones sobre la crianza de los hijos y el uso del castigo para su formación.

Así mismo, analiza profundamente su experiencia pedagógica, reconoce la necesidad de hacer otro tipo de educación, la transformación pedagógica que debería fundamentarse en una epistemología diferente, de ahí la expresión *surrear*, con la cual busca trastocar la visión hegemónica del conocimiento. El testimonio contenido en *Pedagogía de la esperanza* nos muestra cómo se fue enraizando en su comprensión de los procesos educativos la importancia del diálogo.

La estructura de *Pedagogía de la esperanza* consiste en tres grandes partes. En la primera, Freire retoma las vivencias de su infancia, de su juventud, de su contexto y de su precariedad. Recuerda su trayectoria profesional como abogado, de la cual desiste para dar más tiempo a un trabajador que no tenía dinero para pagar su deuda; también, analiza su paso por el SESI, periodo importante para su fortalecimiento como educador.

Además, presenta algunos aspectos de su labor educativa que culminaron en su exilio, así como momentos que anunciaban la escritura de *Pedagogía del oprimido*, el aprendizaje de su escritura y su concretización; en esta sección, Freire retoma los diálogos, las experiencias y las vivencias que culminaron en la *Pedagogía del oprimido*.

En la segunda parte, discute sobre algunas críticas a *Pedagogía del oprimido*; una de ellas, al hecho de utilizar solamente el término *hombre*, al referirse a toda la humanidad, excluyendo a las mujeres. A partir de la lengua, Freire comprendió el carácter ideológico presente en la utilización del término y pasó a utilizar *ser humano* o *mujer y hombre*. Así, la crítica lo llevó a rever su escritura y su posicionamiento.

Otra crítica se refiere a la valorización del saber de la experiencia. Se argumentaba que, al valorizar esos conocimientos, el educador giraría en torno de ellos sin generar una profundización o ampliación de lo que saben las personas, los estudiantes, los participantes en los procesos educativos; así, se aferrarían a los conocimientos adquiridos por la experiencia.

Freire retoma esas críticas, dialoga con esos comentarios y visiones del proceso educativo. Para él, la importancia de esos conocimientos parte del propio reconocimiento de ese saber que es tratado con menos valor. Según el autor, el saber de la experiencia, que acompaña a las personas antes de que estas lleguen a la escuela, muchas veces es negado, puesto que la escuela valoriza apenas una forma de conocimiento. En ese sentido, Freire mantiene la defensa de la importancia que los (las) educadores(as) consideren ese saber en su práctica pedagógica:

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no solo poner su “aquí y ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. (Freire, 1993, p. 79)

Así, en esa segunda parte de la obra, Freire retomó y escribió sobre diversas críticas, explicitó la contribución que ellas tuvieron para reelaborar y reconstruir su teoría.

En la tercera parte, Freire presenta diálogos, experiencias y caminos que tuvieron como inspiración la *Pedagogía del oprimido*, o sea, ocurrieron con base en la lectura y puesta en práctica de la obra. El autor presenta las memorias de sus viajes por diferentes países que propiciaron diversos encuentros en los cuales la discusión de su libro fue un tema central. Tales encuentros fueron importantes

para que Paulo Freire comprendiera y reafirmara algunas ideas centrales de la *Pedagogía del oprimido*. En general, el autor retoma la *Pedagogía del oprimido* y piensa sobre la actualidad de las discusiones suscitadas por él.

PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CONTRA EL NEOLIBERALISMO

Vale la pena destacar que en el momento de la escritura de *Pedagogía de la esperanza* (1992), Brasil se encontraba en un contexto político de implantación del neoliberalismo, marcado en la época por la elección de Fernando Collor de Mello. En varios momentos, Freire menciona la preocupación con la implantación del neoliberalismo, el cual considera que constituye una visión conservadora, que niega la lucha de clases y el movimiento de la historia. Freire presenta la *Pedagogía de la esperanza* en contraposición con el neoliberalismo.

La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la connivencia— y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal. (Freire, 1993, p. 26)

A lo largo del libro, Freire emite diversas críticas al neoliberalismo, entre las cuales podemos destacar la naturalización de las desigualdades y la afirmación de la imposibilidad del cambio. También, defiende las posibilidades transformadoras por medio de la acción de las personas que tienen esperanza y sueños. Una crítica fundamental a las ideas neoliberales, que realiza Freire, consiste en que tales ideas niegan la existencia de clases sociales. Para Freire, esa negación agrava las desigualdades sociales y, consecuentemente, favorece la deshumanización al imposibilitar a las personas ser más.

Freire consideró la lucha de clases como algo esencial al escribir *Pedagogía del oprimido*:

Ayer hablaba de clases sociales con la misma independencia y conciencia del acierto con que hablo de ellas hoy. Es posible, sin embargo, que muchas o muchos de los que en los años setenta me exigían la constante repetición explícita del concepto quieran exigirme hoy lo

contrario: que eliminé las dos docenas de veces que lo utilicé, porque “ya no hay clases sociales, y sus conflictos también desaparecieron con ellas”. (Freire, 1993, p. 115)

Para Freire, el sueño y la esperanza también mueven la historia, pues “no hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza” (p. 116). En ese sentido, la esperanza y el sueño son fundamentales para la transformación; al apuntar que son motores de la historia, también destaca que esas son características de la vocación ontológica de los seres humanos:

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente *viviendo*, histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también. (Freire, 1993, p. 123)

De esta forma, además de percibirse incompletas, inconclusas y finitas, buscan así comprender y actuar en el mundo, las personas también sueñan y tienen esperanza, aspectos que ayudan a comprender que la realidad puede ser mutable.

Para Freire es fundamental la crítica al pragmatismo del neoliberalismo que busca crear un sujeto que se adapta, que se acomoda, pero que no busca transformaciones.

De ahí que, al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, “pragmático”, según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera. (Freire, 1993, p. 115)

Para Freire, las ideas neoliberales buscan culpabilizar a las personas de sus problemas:

Es imperativo que vayamos más allá de las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual la responsabilidad por los fracasos y frustraciones que ellas mismas crean corresponde a los *fracasados* como individuos y no a las estructuras o a la manera como funcionan esas sociedades. Si los jóvenes negros no aprenden bien el

inglés, la culpa es de ellos, de su incompetencia “genética”, y no de la discriminación a la que están sometidos —de raza y de clase—, ni tampoco del elitismo autoritario con el que pretende imponérseles el “modelo culto”, elitismo que en el fondo es hermano gemelo de la total falta de respeto por el saber y el hablar populares. Es lo mismo que sucede en Brasil. Los niños y las niñas de las favelas no aprenden porque son incompetentes de nacimiento. (Freire, 1993, p. 190)

Para enfrentar el neoliberalismo, Freire ve necesario construir y practicar una pedagogía de la esperanza, no de la espera pasiva y del acomodamiento, sino de construir la posibilidad de hacer otro mundo diferente.

LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS

Otro concepto introducido en *Pedagogía de la esperanza*, de extrema importancia en su teoría dialógica, es el de *unidad en la diversidad*. Este se relaciona con la comprensión de que la diversidad en que vivimos enriquece nuestras experiencias, transforma nuestras vidas y muestra nuevas formas de *ser más*. En esta lógica, cuanto mayor diversidad y diferencias, mayores posibilidades de enriquecernos, de aprender con los otros. Pero, para que esto se logre, la diversidad requiere ser respetada, las diferencias reconocidas y valorizadas, sin la cual no puede haber una democracia sustantiva radical.

Al discutir la unidad en la diversidad, Freire, además de incluir a las mujeres en su escritura, apunta y problematiza la cuestión racial, aspectos relevantes para él en la discusión sobre la transformación.

En este sentido, en *Pedagogía de la esperanza*, se visualiza que el reconocimiento de las diferencias nos da la posibilidad de *ser más*, o sea, de vivir en un mundo mejor que no excluya por género, por raza, por clase social.

Al trabajar en diferentes países africanos y escuchar los relatos de los educadores, de los campesinos, Freire notó cómo se presentaba la realidad racista: los negros eran igualados a los animales. Esta experiencia le sirvió para avanzar en la discusión de la igualdad, incluyendo la perspectiva racial a partir del concepto de *igualdad en la diversidad*.

Con respecto a la realidad del racismo en EE. UU., Freire, después de una nueva visita a este país, afirma:

Reaprendí cosas antes aprendidas, cosas obvias, como por ejemplo que la unidad en la diversidad debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y de las proscritas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: dividir para reinar. (Freire, 1993, p. 183)

Para Freire, la lucha contra el racismo (que invisibiliza y niega el ser de muchos seres humanos) es una condición indispensable para la construcción de una democracia sustantiva, radical:

En un primer momento, la lucha por la unidad en la diversidad, que obviamente es una lucha política, implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en el sentido de la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal, sin despreciar el corte de clases. Es preciso que asumamos la radicalidad democrática, para lo cual no basta con reconocer alegremente que en tal o cual sociedad el hombre y la mujer son tan libres que tienen derecho hasta de morirse de hambre, o de no tener escuela para sus hijos e hijas, o de no tener casa donde vivir. El derecho, por lo tanto, a vivir en la calle, o a no tener un amparo en su vejez, o simplemente a no ser. (Freire, 1993, pp. 189-190)

Freire cuestiona el diferencialismo esencialista o el igualitarismo antidiferencialista; reflexiona sobre género, raza, clase social, sin perder de vista su concepción ontológica y de liberación de la situación opresora, y esto lo relaciona con su crítica al contexto neoliberal de naturalización de la desigualdad.

PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA Y EL DIÁLOGO

Pedagogía de la esperanza muestra la potencia del concepto de *diálogo* en el pensamiento pedagógico y político de Freire, pero también nos deja ver que su pensamiento y práctica fueron contruidos de manera coherente con esta concepción. Como ya se había planteado, Freire recuerda sus experiencias en el SESI y en Angicos, estas le ayudan a pensar en la necesidad de una educación diferente. Otro aspecto importante donde el autor expone su dialogicidad se refiere a su práctica como profesor, a partir de la cual retoma diversos momentos de clases y de discusión con los estudiantes, en los cuales logra

repensar sus planteamientos teóricos. En las clases (trabajo de aula), Freire se preocupaba por presentar diferentes visiones de los temas tratados, tiene en cuenta los discursos de los educandos y promueve la interacción entre ellos, con el mundo y con los textos.

En *Pedagogía de la esperanza*, se insiste en que la cuestión de la diversidad del lenguaje es esencial en el trabajo educativo. Este es fundamental para pensar la valorización de la lectura del mundo de las personas y la consideración de sus conocimientos. Su perspectiva pedagógica le permite reconocer el lenguaje de los participantes de los procesos educativos y, de esta forma, se ve retado a interpretar el mundo social de las personas y su lectura del mundo.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire muestra su perspectiva de enseñar y aprender con las otras personas. Describe muchos momentos e interacciones con sujetos que no pensaban igual que él, lo que le permitió exponer y mostrar vivencias que le sirvieron para la producción de *Pedagogía de la esperanza*.

Adicionalmente, presenta las críticas que ha recibido a su perspectiva pedagógica, las cuales son encaradas como posibles aportes que contribuyen a profundizar y mejorar sus explicaciones. La coherencia con sus planteamientos exige el respeto a las opiniones diferentes, involucra la escucha, el silencio; considera el habla de todas las personas por más diferentes que sean. Por tanto, las controversias refuerzan sus propuestas, pues los procesos educativos se dan en ambientes que potencian las diferencias. También menciona, por ejemplo, la crítica que se le hace sobre el democraterismo en su perspectiva pedagógica.

La *democracia* es un concepto que aparece en diversos momentos del libro y que se presenta relacionado con el diálogo. Este constituye una forma de garantía de la democracia. El autor destaca la relevancia de escuchar a las familias, a los estudiantes, de tener en cuenta sus conocimientos y experiencias. La democracia está asociada directamente con la posibilidad y capacidad para que todos tengan el mismo valor de decir su palabra, de exponer sus puntos de vista.

En cuanto al silencio, Freire relata una experiencia de intercambio con campesinos chilenos, en el cual ocurrió un momento significativo de silencio. A partir de esa vivencia, explicita su comprensión del silencio como un momento importante en los procesos educativos.

En síntesis, se puede afirmar que los cambios de contexto, por los cuales Freire pasó, influenciaron su escritura, su elaboración teórica. Las interacciones que él estableció a lo largo de su vida con diversos grupos sociales influenciaron significativamente sus ideas. Freire resalta la importancia del reconocimiento de la diversidad y las diferencias, para mejorar la comprensión del mundo y propiciar transformaciones de la educación y de la sociedad. Así mismo, en contraposición con la visión fatalista, Freire defiende una educación problematizadora, que permita analizar la estructura y el sistema como un todo, pero también de la acción humana en cuanto transformadora del mundo.

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA DE PAULO FREIRE

Muchas veces, las escuelas e instituciones educativas congregan a niños/niñas, jóvenes y a personas adultas con el objeto de que lleguen a manejar datos, hechos, conceptos aislados, seleccionados para ellos por quienes tienen cierta *legitimidad* para hacerlo, y recientemente (como se ha visto) las prácticas educativas están centradas en enseñar a contestar pruebas denominadas *de competencias*. La transmisión de esos contenidos aislados, descontextualizados de la vida, reificados y no sometidos a reflexión en el tamiz de la vivencia personal carece de significado para muchos estudiantes.

Las propuestas educativas bancarias y neoliberales consideran que la única versión posible de la buena vida es aquella ligada al conocimiento producido en áreas estrechamente definidas en algunos países del norte, por varones blancos y de clase media alta, desmereciendo las formas de vida y de conocimiento surgidas en otros grupos sociales y culturales, en otras instancias productoras de saberes y de vida.

Por esto, es pertinente la construcción permanente de propuestas pedagógicas y curriculares alternativas. Pero la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares diferentes y contrahegemónicas requieren un(a) profesor(a) intelectual, implica el trabajo en equipos pedagógicos y el crear condiciones en el interior del trabajo educativo para poder construir colectivamente dichas propuestas.

Los pedagogos críticos inspirados en Freire cuestionan la visión de intelectual como un individuo iluminado, capaz de concientizar las masas y de definir, *a priori*, los rumbos del proceso de cambio. Se propone la imagen del (de la) intelectual preocupado(a) en ampliar los espacios públicos en el que se dan los debates y se toman decisiones, así como para articular concepción e implementación, pensamiento y práctica, con proyectos colectivos.

Los (las) profesores(as) pueden desarrollar —y desarrollan— formas alternativas de pedagogía, que acogen las diferencias y, al mismo tiempo, construyen espacios en que se enseñan y aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para la transformación de las relaciones de poder que socialmente producen y preservan las desigualdades.

Para Freire, la educación implica un esfuerzo de comprensión del mundo para su transformación, pero la conciencia del mundo está articulada a su transformación, por esto es necesario una pedagogía que articule teoría y práctica:

Es interesante observar cómo para la comprensión idealista, no dialéctica, de las relaciones conciencia/mundo, podemos hablar de concientización siempre que esta, en cuanto instrumento de cambio del mundo, se realice en la intimidad de la conciencia, dejando así intacto el mundo propiamente dicho. (Freire, 1993, p. 131)

La pedagogía propuesta por Freire supone unas prácticas y unos currículos que susciten el esfuerzo crítico, la curiosidad, la búsqueda, el asumir a los estudiantes como sujetos; una pedagogía que relaciona la lectura del mundo con la lectura del texto.

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo, pero que no genere desesperanza, una lectura no solo de lo dado, sino también de las potencialidades; una lectura que permite ver las resistencias, las acciones de dignidad, las praxis que permiten la construcción de lo nuevo, de las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Requiere conocer a los y las estudiantes, sus familias, retomar sus fondos de conocimientos, sus formas de pensar, de sentir. Por esto, es necesario investigar su universo vocabular, sus representaciones, su vida.

En este sentido, vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida “superioridad lingüística” de las clases dominantes.

Siempre en el horizonte de la comprensión dialéctica de las relaciones mundo/conciencia, producción económica-producción cultural, me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio entre negatividades y positivities de la cultura. (Freire, 1993, p. 133)

Freire se contrapone a una concepción autoritaria y *mágica* de los contenidos curriculares, la cual concibe a los estudiantes como seres sin cultura, sin conocimientos. Para el autor, no puede haber trabajo educativo sin contar con las expectativas, los saberes y las experiencias de los estudiantes.

Por ejemplo, la visión que se ha propagado del currículo por competencias se corresponde con lo que Freire denomina *visión mágica del currículo* (no se sabe qué intereses y visiones del mundo defienden):

Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión o en la comprensión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitirnos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos. Y es interesante observar cómo cuanto más hacemos esto más tendemos a considerarlos neutros o a tratarlos en forma neutral. Ellos tienen en sí, para quien los entiende mágicamente, una fuerza tal, una importancia tal que al “depositarlos” en los educandos su fuerza opera en ellos el cambio esperado. Y es por eso por lo que magificados, o así entendidos, con ese poder en sí mismos, no cabe al profesor otra tarea que transmitirlos a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social, política, económica, cultural, discusión crítica y nada dogmática es considerada no solo innecesaria sino impertinente.

Yo no lo creo así. En cuanto, objetos de conocimiento, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan. (Freire, 1993, p. 138)

Por esto, pensamos que las *competencias* sin contenido son imposibles de concebir, no puede haber educación sin contenidos, sin el esfuerzo de aprender, de conocer. Detrás de la visión de competencias sin contenido, como la propuesta por las políticas educativas neoliberales, estaría el intento de ocultar algo que para Freire es fundamental:

La cuestión que se plantea no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque —repiteamos— jamás existió práctica educativa sin contenido.

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, ¿quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué? ¿Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases —cocineras, porteros, cuidadores— están involucrados en la práctica educativa de la escuela; ¿cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local? (Freire, 1993, p. 137)

Como se ha planteado, en la práctica educativa siempre hay contenidos; los cuales en la práctica progresista no deben ser envasados, requieren ser trabajados, construidos:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad. (Freire, 1992, p. 136)

El trabajo pedagógico y, por tanto, toda propuesta curricular debe respetar profundamente la identidad de los educandos: “Cualquier inquietud del educador demócrata orientada en el sentido de no herir la identidad cultural de los educandos es tomada como purismo perjudicial. Cualquier manifestación de respeto a la sabiduría popular se toma por populismo” (Freire, 1993, p. 142).

La labor educativa demanda hablar con las y los educandos, poder escucharlos, saber profundamente de ellos:

Esa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aun sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica en la práctica social es tan “irrelevante” y “desarticulado”, que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y para ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de “contenidos”, debe ser “depositado” en la “conciencia vacía” de las clases populares.

No pienso auténticamente si los otros no piensan también. “Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros”. Esta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso también que son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos. (Freire, 1993, p. 144)

Desde esta perspectiva, las propuestas pedagógicas y curriculares necesitan tener en cuenta que la práctica educativa es una acción compleja:

En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa a la que “tomando distancia” me “aproximo” comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende, y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido —re-conocido y conocido—, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad, el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado solo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando; simplemente depositado por el educador en el educando. (Freire, 1993, p. 135)

Freire sugiere la sustantividad democrática de los educadores y de la propuesta pedagógica y curricular, esta es una posición contraria con el autoritarismo y con la permisividad:

El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad.

No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.

No hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual.

El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor –el de conocer–, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. (Freire, 1993, p. 136)

Así, el aprendizaje de la democracia incluye la participación de los sectores populares (de los (las) niños(as), jóvenes, personas adultas), exige profundización, complejización de los saberes aprendidos en la experiencia:

En la búsqueda de la necesaria superación del “saber de experiencia vivida” por un saber más crítico, más sistemático, al cual tienen derecho. Este es un derecho de las clases populares que los progresistas coherentes tienen que reconocer y defender el derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho, el derecho a participar, de algún modo, en la producción del saber que aún no existe. (Freire, 1993, p. 138)

Freire plantea no confundir el aquí del maestro con el aquí de los estudiantes, pero también tener en cuenta no solo el aquí sino el allá:

Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al “sentido común”, tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el “saber de experiencia hecho”, parte del conocimiento sistemático del educador. Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi

siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no solo poner su “aquí y ahora”, su saber, al alcance del educando. (Freire, 1993, p. 79)

El pedagogo brasileño apuesta por la construcción de propuestas y prácticas pedagógicas y curriculares sustantivamente democráticas:

La sustantividad democrática del currículo, del trabajo del educador, le exige tener una posición, elaborar una lectura del mundo, pero no imponerla, lo que no significa que, a nombre de la democracia, no diga o elabore su punto de vista (lo que supone estudio y esfuerzo por parte del/de la maestro/a), o que su lectura acalle la de los estudiantes. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones. (Freire, 1993, p. 139)

La idea freiriana de sustantividad democrática es un punto central para la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares críticas, así en el trabajo pedagógico es necesario el esfuerzo por estudiar y presentar las diferentes lecturas del mundo, de la realidad; pero esto no elude la responsabilidad de los (las) profesores(as) de construir (por medio de su estudio y preparación) y de poder presentar una lectura del mundo, de tomar posición ante él.

No ser riguroso en el estudio, no trabajar arduamente en la profundización de la comprensión de este mundo pueden llevar al (a) profesor(a) a una práctica educativa espontaneísta:

La práctica espontaneísta, que lacera algo tan fundamental en la formación de los seres humanos —la espontaneidad—, no teniendo la suficiente fuerza para negar la necesaria existencia del contenido, lo lleva, sin embargo, a perderse en un injustificable mundo pedagógico “de fantasía”. La espontaneidad también niega la democracia. (Freire, 1993, p. 140)

Para Freire, el esfuerzo por democratizar la escuela debe estar acompañado de los esfuerzos por cambiar la sociedad. Pero los (las) profesore(as) no deben esperar que la sociedad se democratice para democratizar su trabajo educativo:

Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad de América Latina global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos. (Freire, 1993, p. 141)

La sustantividad democrática de Freire es una pedagogía del diálogo cultural que no anula el papel de maestro:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela; no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.

No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosísimo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos solo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también. Por el contrario, cuando el pensar crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador autoritario tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico. (Freire, 1993, pp. 145-146)

La propuesta pedagógica de Freire (1993), impregnada por relaciones democráticas, es una apertura a las diferencias: “En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (p. 148).

REFERENCIAS

Araújo, A. M. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Villa das Letras.
Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Vivir intensamente y escribir la vida. Paulo Freire, narrativas sobre sí mismo

Alfredo Ghiso
Educador e investigador popular. Medellín.

A la memoria de German Mariño y Joao Francisco de Sousa,
quienes tenían otros modos de leer a Paulo Freire.

PRETEXTO

¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?

JEROME BRUNER (2003).

No puedo recordar en mi vida un momento que no estuviera marcado por historias, relatos o narraciones. Me es, todavía, posible hacer memoria de mi abuela contándome cuentos en las noches de frío, recuerdo al maestro de Educación Física contando historias de los centinelas de Pompeya, los días de lluvia invernal, en una escuela del gran Buenos Aires, en la que no podíamos hacer gimnasia a campo abierto. También, recuerdo a mi hijo menor esperando, antes de dormirse, la inacabable historia de los recorridos de

la hormiguita viajera y, hoy, ya mayor, pidiéndome que relate a él y a sus amistades mis aventuras como educador popular en la costa Pacífica sur de Colombia.

Construimos sentidos sobre nuestra existencia narrándonos y llega un momento en las trayectorias de vida en donde los años, las experiencias, los saberes encadenados a incidentes o a momentos críticos nos impulsan, nos reclaman ser narrados, hacerse memoria expresa, comunicable, como una reconstrucción existencial de los cambios, riesgos, incertidumbres, aciertos y desaciertos que nos permiten decir a otros las razones de lo que hemos llegado a ser, hacer y sentipensar.

Es en esos momentos en los que surgen las búsquedas personales que nos mueven a leer autobiografías, biografías, correspondencias entre sujetos; narrativas todas que dan cuenta de procesos vitales. Son las necesidades y a veces las exigencias de los tiempos de la adultez mayor que nos invitan a retomar a aquellos autores que escriben sobre sí mismos para, así, comprender que es necesario reencontrarse y recuperar los significados de lo vivido. Ese momento de escritura emerge “cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo” (Bruner, 1997, p. 149). Paulo Freire fue uno de esos autores que responde al impulso biográfico y devela los motivos que lo llevaron a escribir sobre sí mismo, sobre su vida y trabajo revelando las razones que lo incentivaron a relatarse para reconocerse como sujeto que se forma y transforma en el pedagogo que llegó a ser.

Por lo planteado, y teniendo en cuenta el contexto de la celebración de los cien años del nacimiento del educador brasileño, esta reflexión se ocupa de uno de los ejercicios autobiográficos en los que se compromete Paulo Freire y que aparece traducido al español en 1996, en el libro *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Una obra que, por su carácter narrativo autobiográfico y por su género epistolar, no es muy tenida en cuenta en las bibliografías que soportan artículos o estudios pedagógicos en los que se cita al maestro pernambucano.

Alguien me podría preguntar: ¿cuál es la necesidad, la pertinencia, que hoy tiene trabajar los espacios biográficos de Freire? La respuesta está en la base de esta reflexión y tiene varias razones; una, de carácter epistemológico, porque al escribir sobre su vida y sus

trabajos, por medio de narrativas, interpela las epistemes positivistas, universalizantes, que están orientadas a generar discursos propios de un pensar teórico. Tomar como fuente de reflexión pedagógica las narrativas y textos biográficos de Paulo Freire es optar por una epistemología insumisa, situada, contextualizada. Una manera de conocer que, orientada a lo humano, rescata la vida, evoca la experiencia vivida, expresa su singularidad y resignifica la relación particular que todo ello tiene con los contextos y los sujetos que buscan comprender sus vidas y sus prácticas.

Otra razón que lleva a valorar la pertinencia de las obras biográficas de Paulo Freire es la de poder develar la potencia de la experiencia de los sujetos, de las huellas que los incidentes críticos dejan en ellos, de la memoria que poseen sobre lo vivido y que les permite transitar entre tiempos y espacios (Van Manen, 2016). Leer, apropiarse de los textos biográficos es un acto de rebeldía académica, porque la academia vive en una época de declive de la experiencia, de la palabra, de los relatos. Hoy ni profesores, ni estudiantes componen historias, no recuperan relatos juntos, han perdido la voz, la memoria, la experiencia de ser comunidad de práctica, porque el sistema imperante suprimió por seguridad el recuerdo de cuerpos solidarios, acalló los diálogos al someter la palabra al autoritarismo de los patrones, modelos o estándares ligados con la apertura de mercados y con la tecnología globalizante. Hoy, en un contexto que exige datos y evidencias, los relatos singulares sobre incidentes críticos en la vida y el trabajo no se cuentan, porque las cicatrices no se desean ver:

Es que la pobreza de nuestra experiencia no es sino parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo [...] ¿de qué valen los bienes de la educación y la cultura si la experiencia no nos vincula a ellos?
(Benjamin, 2018, p. 96)

Los textos biográficos subvierten el silencio al que el capitalismo cognitivo nos tiene sometidos, porque recrean la memoria, interpelan la lógica de aquel que solo busca, valida y acumula información. Los textos narrativos subvierten las gramáticas establecidas por los algoritmos globales del *big data*, al convertir en carne viva, en cuerpos situados e históricos lo que pasa por la vida y el trabajo de cada una y cada uno de los educadores.

La tercera razón, de lo que hemos llamado “pertinencia del abordaje de los textos epistolares de Paulo Freire”, tiene que ver con la condición humana, con el ser sujetos inacabados, haciéndonos en entre/acción con otros, transformando y transformándonos al transitar por unidades epocales y contextos que nos condicionan. Y es en este riesgoso e incierto devenir como sujetos y educadores que vamos reconociendo invariantes, que nos indican lo que es no negociable en la vida y el trabajo, manifestando las opciones éticas, políticas, pedagógicas y epistémicas que tomamos y que nos trazan horizontes a lo largo de la vida, que es lo mismo que decir sueños, utopías en donde la esperanza tiene su nicho y cobra potencia como motor de acciones vitales transformadoras.

También, al ser sujetos educadores haciéndonos, inacabados, que percibimos los cambios, las variantes que las experiencias, los encuentros y los incidentes críticos generan en nosotros y otros, nos vamos dando cuenta de que somos seres en cambio y que lo que permanece en nuestras vidas es lo cambiante; condición vital que estorba a los promotores de epistemes universalistas y opciones éticas reguladoras que impiden y niegan toda construcción sentipensante y situada.

El saber educativo y docente no se limita, ni es únicamente un conocimiento técnico o disciplinar, es una sabiduría en construcción ligada a la vida, a las prácticas y a las experiencias que en ellas surgen y que son reconocidas, narradas, reelaboradas y compartidas. En *Cartas a Cristina*, la vida y la reflexión vital de Paulo Freire se expresan en cada página sorprendiendo e interpelando a las y los lectores que se acercan al texto que, desde un inicio, son advertidos por el autor:

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho. (Freire, 1996, p. 17)

NARRAR LO VIVIDO

Desde el siglo xvii (1620), Francis Bacon, padre del positivismo, precisó las reglas del método científico experimental, y entre las máximas que hicieron carrera se encuentra: “*De nobis ipsis silemus*” (“Guardamos

silencio sobre nosotros mismos”) que Kant cita al iniciar la *Crítica de la razón pura*, publicada en 1781. Desde esos tiempos, el discurso académico científico, en especial el de las Ciencias Sociales, asume un estilo *técnico* (Vasco, 1983) que ha mantenido distancias y desconfianzas respecto al uso de las narrativas como: biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios, cartas y correspondencias; estos textos sociales han sido considerados, por algunos, como materiales en bruto presentes en las canteras de las subjetividades rústicas capaces de relatarse y que requieren ser interpretados, analizados, descontextualizados por expertos hermeneutas (Bolívar *et al.*, 2001) .

Comúnmente, a este estilo de hacer ciencia le ha asaltado la duda, más paradigmática que epistémica sobre objetividad, neutralidad, veracidad y autenticidad de aquellos textos en los que sujetos se autoafirman diciendo: “*De nobis ipsis loquemur*” (“Sobre nosotros mismos hablamos”) (Bolívar *et al.*, 2001, p. 98), capaces de autodescribir y reflexionar sus vivencias, dando cuenta de lo íntimo de las experiencias vividas, de los sentidos y saberes enraizados en relatos orgánicos que descubren los ámbitos del hacer, emocionar, conocer e imaginar humano (Ghiso, 1999). Este enraizamiento ha sido criticado de una manera constante durante toda la modernidad preocupada por conceptos previamente elaborados que desconocen lo que la vida tiene de arraigo y, a la vez, de incierta fragilidad (Maffesoli, 1997).

A pesar de tantas dudas y prejuicios de la academia portadora y protectora, aun, de gramáticas y privilegios positivistas, observamos cómo la vida, el trabajo, las prácticas educativas, el quehacer pedagógico de educadores y educadoras han irrumpido y se manifiestan hoy en *espacios biográficos* (Arfuch, 2007) —cartas, diarios, libros autobiográficos, artículos, blogs, videos y *performances*— que no pueden ser entendidos como simples descripciones de vidas ejemplares por sus logros, sino como expresiones de la condición humana en determinadas circunstancias históricas (Bruner, 2003).

Paulo Freire, en *Cartas a Cristina* (1996), lo expresaba, a su manera, en la introducción a su libro:

Debo ser leal tanto a lo que viví como al tiempo histórico en que escribo lo vivido. Y es que cuando escribimos no nos podemos eximir de la condición de seres históricos que somos, de seres insertados en las tramas sociales en que participamos como objetos y sujetos. (pp. 18-19)

Narrar, escribir lo vivido es un modo de discurso en el que se articulan tiempos de vida y experiencias, con tiempos de descripción y reflexión. En ese juego de tomar distancia sin ser distante, ni neutro, se tejen tramas de sucesos o incidentes donde los sujetos se configuran en urdimbres contextuales, condiciones materiales, utopías y significados con los que se sienten implicados y en tensión:

Cuando hoy, tomando distancia, recuerdo los momentos que viví ayer, debo ser, al describir la trama, lo más fiel que pueda a lo sucedido, pero por otro lado debo ser fiel al momento en que reconozco y describo el momento vivido. [...] Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando. (Freire 1996, p. 19)

Las cartas están vinculadas a la vida, a la cotidianidad del trabajo, de los oficios, a esa necesidad de recrear, de resignificar los hechos, las experiencias, lo vivenciado. No se busca informar, porque la información, el *rapport*, no comunican, no cuentan, no relatan experiencias. Según el pedagogo Jorge Larrosa (2003),

la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. (p. 168)

Las narrativas, más que imponer discursos y sentidos, promueven cursos de acción, abren interrogantes, suscitan respuestas diversas, proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan al lector reflexionando (Alliaud, 2011). De esta manera, las cartas nos brindan imágenes de alguien, retratos que resuenan en nosotros mismos y nos advierten sobre cambios, transformaciones, similitudes, diferencias. Con las lecturas de narrativas vamos ampliando nuestra comprensión acerca de sujetos, contextos, trabajos y prácticas que merecen ser reconocidos, observados y entendidos con detenimiento. Así es cómo, a partir de las lecturas de las cartas en las que Paulo Freire se narra, vamos descubriendo zonas de reflexión, temas de resonancia, que permiten, según Bruner (2003), reexaminar lo obvio al tiempo que facilitar interpelaciones, preguntas, inquietudes sobre la vida y los trabajos en contextos y momentos marcados por *incidentes críticos* altamente significativos para el autor y el lector.

Reconociendo la diversidad de estilos que la obra de Freire nos presenta, encontramos que los relatos biográficos y sus textos epistolares tejen su trama en una urdimbre de incidentes críticos, eventos de vida, acontecimientos claves, hitos significativos (Bolívar *et al.*, 2001) en donde se arremolinan recuerdos, sentimientos, dudas, sueños rotos, pero no deshechos, marcas culturales, nuevos saberes y algunas críticas (Freire, 1993).

LAS CARTAS, UN TEJIDO INTERTEXTUAL

Tres textos en la bibliografía freirana incluyen en el título la palabra “cartas”. A manera de una tipología, podemos plantear que un libro contiene cartas pedagógico-políticas —*Cartas a Guinea-Bissau*, 1977—; en otro, las cartas son pedagógicas —*Cartas a quien pretende enseñar*, 1994— y un tercero en el que las cartas son biográfico/reflexivas —*Cartas a Cristina*, 1996— que dan cuenta de su vida, su trabajo y los ejes que mueven su reflexión.

Las cartas que aparecen en *Cartas a Cristina*, al igual que en otros libros epistolares de Freire, tejen una especie de red *intertextual* donde no existen cierres temáticos o jerarquizaciones; por el contrario, los textos poseen encadenamientos que facilitan aperturas y desplazamientos en tiempos y espacios donde se mueven memoria y reflexividad, dando paso a las propuestas, una especie de ímpetu, siempre presente, movido por la fuerza de la esperanza.

Las cartas contenidas en sus libros pueden tratarse como unidades en sí mismas; pero toca tener en cuenta, como lo señalamos antes, que son unidades abiertas que pueden ser tratadas como segmentos que conforman una red *intertextual* por la que se puede transitar de un texto —libro— a otro, descubriendo las múltiples imágenes, vivencias, interacciones y reflexiones que han configurado la vida, el trabajo y el pensamiento del pedagogo brasileño.

Las cartas comprendidas como unidades dialogales poseen algo así como un bastidor, en el que, a la manera de un telar, se entretejen tramas experienciales y reflexivas con urdimbres temáticas y contextuales conformes con los asuntos que van siendo abordados. En todas las cartas, el autor asume una epistemología sentipensante, capaz de comunicar una relación vivencial, ética y teórica con asuntos de su trayectoria de vida y contextos vitales. Las cartas en Freire ponen de manifiesto un proceso de *autorreconstrucción*, que

lo llevó a seleccionar y a enlazar —entreteter— incidentes críticos, reflexiones situadas y opciones desde las cuales puede proyectarse para imaginar inéditos viables.

Las cartas (el género epistolar), a diferencia de otros relatos biográficos, siempre quedan abiertas y listas para iniciar o continuar un diálogo empezado antes: “Mucho más constante e incluso intensa fue mi correspondencia con estudiantes y maestros que [...] me escribían, ya para continuar el diálogo antes iniciado, ya para iniciar pláticas, algunas de las cuales prosiguen hasta hoy” (Freire, 1996, p. 21).

Por ello, las cartas freirianas, en mi entender, van construyendo un tácito acuerdo entre el pedagogo brasileño y las (los) lectores(as), donde sus experiencias, trabajos, inquietudes, reflexiones y desafíos requieren de un destinatario que las reciba, que resuene con ellas y esté dispuesto a dialogar sobre la vida, el trabajo y las opciones ético/políticas que llevan a las personas a convertirse en educadores/educadoras críticas.

RESONANCIAS COMO APROXIMACIÓN SENTIPENSANTE AL TEXTO

96

Inicié el ejercicio de lectura de las cartas con las lógicas empiristas, propias de la investigación cualitativa: tematizando, anticipando unas categorías conceptuales, develando otras categorías emergentes, elaborando tablas que me permitieran acumular, reducir y descontextualizar la información que iba leyendo. El ejercicio me era incómodo, insoportable por lo incoherente, no correspondía al proceso de conocer por el que había optado: una episteme sentipensante. Era como querer poner un molde interpretativo pragmático al texto de Freire y, lo que es peor, imponérmelo a mí como lector.

Al ver que las cosas no resultaban, y que las estrategias metodológicas aplicadas me dejaban el sinsabor de “esto no es lo que quiero”, me di a la tarea de leer mi propia experiencia como lector: “¿Qué era lo que sentipensaba mientras leía?”; “¿Cuándo, al leer, aparecía en mí ese sentido de intimidad, de cercanía vivencial?”; “¿Qué, de lo que iba leyendo, resonaba en mí y me conmovía?”. En algunos casos noté que lo relatado me llevaba a rincones de mi memoria como niño, hijo, maestro rural, educador popular o profesor universitario. La lectura generaba motivos de reflexión y deseos profundos de entrar en un nuevo diálogo con el autor, para resignificar momentos de la vida y el trabajo.

Cuando leía y leo las cartas y textos de Paulo Freire no lo siento extraño, sino propio. Esta percepción evoca en mí la metáfora de la resonancia al percibir que, escribiendo sobre él, escribía sobre mí. En *Cartas a Cristina*, como en otros libros, no cuenta nada que no le haya ocurrido y no relata nada que no nos haya ocurrido al menos a educadores(as) latinoamericanos(as) contemporáneos(as). En la reflexión reconocí que unos segmentos narrativos o reflexiones de Freire, presentes en el texto, me inquietaban, me interrogaban más que otros y me permitían problematizar algunas certezas enquistadas y naturalizadas.

Esta experiencia de lectura me llevó a pensar en otra estrategia de aproximación al texto biográfico, narrativo, epistolar, buscando no enmudecerlo con categorías teóricas y esquemas analíticos; pero, también, un modo de aproximarme al contenido que me habilitara tránsitos en mi memoria, en mis saberes y en mis contextos, en los diferentes planos de la vida y del trabajo de un educador. Deseaba realizar una aproximación que no negara el texto, ni al sujeto lector. Por ello, recurrí a una estrategia que ya había utilizado en mis cursos de fenomenología de la práctica educativa: “encontrar las resonancias”.

Hice memoria de las tertulias en el curso que dictaba de investigación narrativa, en las que, al iniciar el diálogo sobre los relatos leídos, nunca empezábamos teniendo en cuenta el esquema de análisis preestablecido, ni tampoco echábamos mano a las categorías conceptuales prefijadas; todo lo contrario, desde el sentipensamiento buscábamos comprender y develar los sentidos generados al reconocer en la narración incidentes críticos o vivencias. Escuchábamos y dialogábamos sobre nuestras narrativas pedagógicas desde lo que llamé *resonancias*; usé esa metáfora para describir y caracterizar lo que nos estaba sucediendo en relación con la comprensión situada de relatos que íbamos leyendo y comentando.

Al reflexionar lo que me sucedía al leer a Freire, me di cuenta de que yo estaba resonando con los textos de *Cartas a Cristina*. Reverberaba, vibraba, palpitaba mi memoria, mi vida, mi trabajo con la lectura, invitándome a momentos de autorreflexión marcados por recuerdos de experiencias vividas y de otros textos leídos. Como en otras ocasiones las resonancias en la lectura fueron generadoras de inquietudes.

Es necesario señalar que, para que haya resonancias, tiene que haber un encuentro que no busca ecos o consonancias, sino que amplía, cuestiona, problematiza algo de la vida y el trabajo de alguien. Resonancia no es lo mismo que coincidencias, porque sin disonancias, no hay resonancia, por ello el sentipensamiento de Paulo Freire, expresado en las cartas, reclama otro sentipensar, otra voz, otras experiencias en contextos diferentes; es necesario el encuentro entre memorias, experiencias e intuiciones, porque las resonancias no se entienden como la fusión de uno en el otro (Rosa, 2019a).

La resonancia, entonces, expresa un tipo de relación que se aleja de lo que entendemos como pensamiento teórico y se acerca a lo que podríamos denominar *sentipensar epistémico* que, sin duda, tiene que ver con aquello que Freire (1997) afirmaba:

Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. (pp. 128-129)

A diferencia de otros ejercicios de lectura, esta estrategia epistémica y metodológica que asumí me permitió una aproximación autónoma no alienante y sentipensante a los textos de Freire, en la que la experiencia de leer no es de temor, y la de comprender las cartas no es de silenciamiento del lector. El aproximarme sentipensantemente y reconocer las resonancias implicó generar una relación que me posibilitara desplazamientos en la memoria y la conciencia, origen de resignificaciones tanto del texto leído como de las experiencias vividas.

Los seres humanos tienen esta experiencia cuando se sienten conmovidos por la mirada o la voz de otro, por un libro que leen, una melodía que escuchan o un lugar que visitan. Por otro lado, solo puede hablarse de resonancia cuando a esta conmoción (o de interpelación) le sigue una respuesta activa y propia. (Rosa, 2019b, p. 75)

Es imposible forzar instrumentalmente las resonancias, estas aparecen, acontecen, ocurren, no pueden programarse, establecerse *a priori* a la manera de una categoría teórica (Rosa, 2019b). Resonar en la

lectura es abandonarse sentipensadamente en la relación con el texto, solo requiere de atención cuando el otro habla con voz propia, lo que implica estar lo suficientemente abierto para dejarse conmover, afianzando la curiosidad epistémica que permite una vivencia sentipensante.

En esta lectura del texto de Paulo Freire se fue constituyendo un *rizoma de resonancias* en el que se enlazan temas, sensibilidades, recuerdos y sentipensamientos en torno a unos ejes marcados por aconteceres, experiencias y reflexiones.

El *rizoma de resonancias* es una metáfora, una sospecha epistemológica, donde todos los elementos aparecen conectados a condiciones expresas en el relato que posibilitan develar sentidos o construir contextos. El *rizoma de resonancias*, a la manera de una cartografía, muestra los elementos que configuran reverberaciones, vibraciones, sus contenidos y relaciones no se someten a subordinaciones jerárquicas como un mapa conceptual; así, cualquier afirmación puede complementar las nociones y resignificaciones que se hagan. El *rizoma de resonancias*, que no posee un centro, se va construyendo y entretejiendo de forma emergente.

RESONANCIAS: TEXTOS EN CONTEXTO

“Mi miedo”

El miedo es tema que encuentro altamente resonante en el contexto que vivimos marcado por la pandemia y sus riesgos no solo individuales, sino también colectivos. Miedo que genera fascismo corrupto instalado en el poder. Miedo en la calle; miedo que algunos tienen al migrante, al desplazado y a sus gritos de hambre. Mi miedo a no entender qué pasa en mi cuerpo que envejece y se enferma, miedo como paciente afiliado a una empresa prestadora de salud que no escucha, ni se inmuta ante el dolor. El miedo triste a perder los vínculos amorosos que cuido y me cuidan. Son tantos los miedos que, como diría Freire, por momentos te paralizan e impiden que transites. “El miedo está en todas partes, para bien o para mal. Las sociedades pueden darles forma en múltiples escenarios y de muy diversos modos”, dice la filósofa Martha Nussbaum (2014, p. 389).

La sociedad patriarcal nos ha enseñado, sobre todo a los hombres, a esconder nuestro miedo, a aparentar que somos valientes e imperturbables. Mientras que Freire nos enseñaba en *Cartas a quien*

pretende enseñar (1994) que no hay que negar el miedo, que lo difícil está en la inseguridad que mina la capacidad de respuesta del sujeto. La tarea es aprender a reconocer el miedo y los objetos generadores de miedo; porque bien lo sabemos las y los colombianos, cómo el miedo nos persuade a desistir de enfrentar las situaciones desafiantes, silenciándonos y sometiéndonos a poderes violentos, amenazantes, depredadores:

El poder arbitrario logra imponerse entre otras razones porque, introyectado como miedo, pasa a habitar el cuerpo de las personas y a controlarlas así a través de ellas mismas. (Freire, 1996, p. 24)

Uno de los errores de la autoridad familiar o pedagógica es pensar que la libertad se limita por medio del miedo, de la coacción, de los premios y de los castigos. Experimentándome como sujeto moral es como voy asumiendo los límites necesarios para mi libertad y no porque, presionado, amenazado, tengo miedo de la reacción del poder que, al no respetar mi libertad, tampoco limita su autoridad. (p. 169)

El miedo es una fuerza que disipa la energía, la capacidad de responder, de expresarse y de actuar que tienen los sectores populares y sus organizaciones; no por nada se asesinan a las y los líderes populares que pueden, en estos momentos, marcar la diferencia con proyectos que detengan los ritos depredadores del sistema dominante; lideresas y líderes que, reconociendo sus propios miedos y los de su comunidad u organización, actúan con imaginación y coraje buscando superar frustraciones y curar las parálisis que sufren ante tantas amenazas.

Son los miedos de niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres exilados, desplazados, migrantes, amenazados, chantajeados, torturados, expulsados:

Más que cualquier otra cosa, me sentía como si me estuviesen expulsando, echando de mi propia seguridad. Sentía que me envolvía un miedo diferente, no experimentado hasta entonces. Era como si estuviese muriendo un poco. Hoy lo sé. En realidad, en aquel momento vivía la segunda experiencia de exilio semiconsciente. La primera fue mi llegada al mundo, apenas dejé la seguridad del útero de mi madre. (Freire, 1996, p. 54)

Freire vivía el miedo de otras expulsiones y exilios y compartía esas experiencias de sufrimiento y miedo, con otras y otros que como él se empeñaban en construir una realidad social *Otra*; gente de América Latina y de África le compartían sus relatos y experiencias:

Es terrible, Paulo, pero la única vez que aquellos hombres dieron señal de ser humanos fue cuando los movió el miedo. No los conmovió la fragilidad de mi cuerpo. Solo el miedo de la posibilidad del infierno, inaugurado por un *pau-de-arara* sui géneris, los hizo retroceder de la maldad sin límites a la que me sometían. (Freire, 1996, p. 26)

[...] el miedo, bastante concreto, a la persecución, tanto del exiliado y su familia como del que se quedó en el país. Podría escribir largas páginas, en un estilo de “aunque usted no lo crea”, sobre persecuciones sufridas por exiliados y sus familias y por brasileños y brasileñas que aquí se quedaron. (p. 22)

Algunos dicen que el miedo es un impulso necesario porque nos aparta del peligro, de lo contrario estaríamos todos muertos (Nussbaum, 2014). Miedos en la infancia, en la adolescencia, en la juventud, en la adultez; miedos que tenemos los viejos, miedos en el terreno académico, en el laboral, en el político, en el legal, en el financiero, en el impositivo, en el digital, entre muchos otros que nos invaden a diario. Un miedo que experimentamos en nuestros propios cuerpos.

De cualquier manera, sin embargo, no creo que el núcleo fundamental de la vida, la libertad y el miedo de perderla, pueda ser suprimido jamás. De la vida entendida en la totalidad del concepto y no solo de la vida humana, vida que, implicando la libertad como movimiento o búsqueda permanente, también implica cuidado o miedo de perderla. (Freire, 1996, p. 206)

Pero, en la reflexión de Freire, son miedos que las personas podemos aprender a reconocer, descubriendo las razones que los provocan, identificando las posibilidades que tenemos de enfrentarlos con algún éxito. El educador brasileño sabía, al igual que nosotros, que el miedo paralizante nos somete, nos vence, nos silencia y nos reduce las capacidades de responder, de hacer frente a otros problemas.

Él narra sus aprendizajes infantiles:

Muchas de esas historias me hicieron temblar de miedo, una vez acostado para dormir. Con los ojos cerrados, el corazón golpeando, encogido al máximo bajo la sábana, esperaba a cada momento la llegada de algún alma en pena [...]. Muchas veces pasé la noche abrazado a mi miedo, bajo la sábana, escuchando al gran reloj del comedor romper el silencio.

[...] su ausencia me dejó a solas con mi miedo. No dije nada de esto a mi padre ni a mi madre. No quería exponer mi mágico cariño por el reloj grande. [...] Demoré un buen tiempo hasta acostumbrarme a la ausencia del reloj grande que me ayudaba a disminuir mis miedos [...]. (Freire, 1996, pp. 42, 43)

Sin embargo, mi miedo no era mayor que yo. Comenzaba a aprender que, aunque fuese una manifestación de la vida, era necesario que pusiera límites a mi miedo. En el fondo estaba experimentando los primeros intentos de educar a mi miedo, sin lo cual no nos forjamos valor. (pp. 43-44)

En última instancia, el desafío de mi miedo y la decisión de no someterme fácilmente me condujeron, en tierna edad, a transformar mi cama, dentro del silencio de mi cuarto, en una especie de contexto teórico sui géneris. Desde este hacía mis primeras “reflexiones críticas” sobre mi contexto concreto. (p. 44)

En la misma página, una frase de Paulo generó una resonancia que alteró la comodidad de la lectura, llevando la reflexión a otros espacios, contextos y tiempos. La nueva resonancia me remitió a mi vida, a mi relación con los hijos, mis estudiantes, con el nieto, con mi compañera de vida. La lectura me remitió al laberinto de la soledad miedosa del hombre incapaz de expresar sus sentimientos y su amor: “Tenemos un miedo misterioso de decirles que los amamos. Finalmente, siempre que escondemos dentro de nosotros, por un pudor lamentable, la expresión de nuestro afecto, de nuestro amor, acabamos trabajando en contra de ellos” (Freire, 1996, p. 44).

Las asimetrías en el ejercicio del poder, en el régimen patriarcal imperante, nos llevan a tener miedo al comunicar nuestros afectos. Cuando hacemos memoria y conciencia de ello, podemos entender que casi todos los miedos sociales, culturales, morales, están seguramente asociados a un posible paradigma patrístico que hemos naturalizado en nuestro emocionar y actuar. Una cultura en la que

“continuamente hablamos de controlar nuestra conducta o nuestras emociones y hacemos muchas cosas para controlar la naturaleza o la conducta de otros” (Maturana y Verden-Zöllner, 1993, p. 37). La vivencia de los múltiples miedos que a diario narramos y nos narran sin duda tienen que ver con opciones ético-políticas y pedagógicas, porque tanto el formar, cultivar el miedo en otros y otras, como el buscar que lo superen, tienen que ver con opciones éticas que nos hacen saber si estamos trabajando a favor de la liberación y humanización o en su contra.

El rizoma de resonancias me lleva a conectar cualquier punto con otro cualquiera, gracias a que cualquier conexión es posible, porque es una unidad heterogénea; esto enlaza sujetos, tiempos y espacios diversos con temas comunes y nuevas relaciones portadoras de reflexiones que empiezan a emerger. En este tejido surge la figura de Spinoza (2021) y su *Tratado político*, en el que, en 1677, ya había relacionado el miedo con la vida, la esperanza, la libertad y la opresión, cuatro nudos centrales en la práctica y pensamiento de Paulo Freire. A los dos los vincula una reflexión análoga: si hay miedo hay opresión, fatalismo, determinismo, desesperanza; al vencer el miedo se genera emancipación, cambio de condiciones, cuidado y defensa de la vida y la libertad.

Porque una multitud libre se guía más por la esperanza que por el miedo, mientras que la sojuzgada se guía más por el miedo que por la esperanza. Aquella, en efecto, procura cultivar la vida; esta, en cambio, evitar simplemente la muerte; aquella, repito, procura vivir para sí, mientras que es forzada a ser del vencedor. Por eso decimos que la segunda es esclava y que la primera es libre. (Spinoza, 2021, p. 786)

“Niños conectivos”, la experiencia del hambre

El contexto de pandemia vivido en 2020 y 2021 ha puesto en evidencia la desigualdad social; no era raro, en las ciudades, escuchar en las mañanas, tardes o noches los gritos de personas pidiendo alimentos para darles algo de comer a sus hijos. El discurso oficial asociaba el cuidado al distanciamiento social, mientras que el saber de sobrevivencia de los sectores populares reconocía que el vínculo, la solidaridad, la convivencialidad son expresiones y potencias desde las cuales es posible el cuidado.

La experiencia en los barrios, durante la pandemia, pone de manifiesto cómo nos conectamos los que comíamos con los que no comían, con los que pedían a gritos algo para comer. La ecología del cuidado, los saberes asociados al cuidado, parten del reconocimiento del sufrimiento, la desigualdad, la inseguridad a la que son sometidos sectores de la población víctimas de la exclusión y de la discriminación. Las comunas, asentamientos, las escuelas y las calles del centro de las ciudades fueron y son escenarios en donde se pusieron y ponen de manifiesto injusticias sociales evidentes y reconocibles que fueron generadoras y potenciadoras de vínculos y de redes cuidadoras, capaces de religar a las y a los despreciados que el sistema históricamente había disociado.

En *Cartas a Cristina*, Paulo Freire (1996) narra cómo las (los) niñas(os), en la más temprana infancia, eran capaces de transitar con otros por territorios marcados por la diferencia, la diversidad y por la silenciada desigualdad.

Nacidos, así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos. (Freire, 1996, p. 38)

En poco tiempo éramos los “niños conectivos” [...] con amigos entre los que comían y los que casi nada comían. (p. 83)

Es en el transitar con otros, en el transitar de otros y en el propio transitar por el contexto o la unidad epocal que nos tocó vivir, que vamos despertando a la realidad y nos vamos dando cuenta de que hay cosas que no marchan bien promovidas y sostenidas por un sistema que se empeña en mantener ritos autodestructivos como la miseria, el hambre, la frustración y el miedo.

Al ser personas conectivas, constructores de vínculos en la familia, la comunidad, los sindicatos, las escuelas, las organizaciones, nos vamos haciendo conscientes de la necesidad de optar: o mantenemos las cosas como están o las cambiamos y nos constituimos, solidariamente, en defensores de culturas y civilizaciones capaces de cuidar y dignificar la vida. Freire cuenta que se dio cuenta muy temprano de que las cosas no estaban bien, eso no nos pasa a todos. Muchas y muchos educadores tuvieron que vivir la pandemia para

darse cuenta de las condiciones de hambre, exclusión, desigualdad en las que vivían esos estudiantes que llenaban presencialmente los salones de clase. Ahora que las (los) docentes reconocen la realidad de marginación en la que habitan sus estudiantes tienen que optar y pensar a qué y a quiénes le sirven:

Desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez este fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. (Freire, 1996, p. 31)

[...]

En el constante esfuerzo de verme recuerdo cómo, a pesar del hambre que nos solidarizaba con los niños y con las niñas de las callejuelas, no obstante, la solidaridad que nos unía, tanto en los juegos como en la búsqueda de la supervivencia, muchas veces éramos para ellos como niños de otro mundo, que solo accidentalmente estaban en el suyo. (p. 38)

Una de las dificultades grandes que tenemos al querer fortalecer los vínculos de cuidado y solidaridad es que, aunque podemos tener las mismas búsquedas y compartir las mismas tareas de cuidado, hay algo que nos separa y es la percepción que se tiene del otro, las representaciones sociales y de clase con las que lo identifico; nos distancian los prejuicios que vienen instalados en la memoria y que hacen del otro un enemigo o un extraño del que se desconfía o los vemos como un accidente pasajero.

La reparación de la injusticia pasa por el reconocimiento del otro y de las dinámicas contextuales que sostienen la exclusión. A la vez, el cambio requiere de un ejercicio de solidaridad para la sobrevivencia y la dignidad; para ello hay que transformar los modos de entender la construcción de vínculos de cuidado que, habitualmente, el sistema patriarcal los ha entendido como rasgo femenino o como una característica de los sectores poblacionales debilitados, vulnerables. Es el imaginario instalado en el poder que obliga en el distanciamiento social, cuando los vínculos conectivos y ciudadanos de los diversos movimientos y organizaciones sociales populares manifiestan todo lo contrario.

Las cartas, las narrativas transitan entre temporalidades y espacialidades y se trasladan del yo al ellos; ese ejercicio le permite a Freire y al lector comprender y dialogar sobre los modos de asumir, en las prácticas, la conciencia crítica que se nutre de la lectura del contexto y de la reflexión sobre la realidad:

Hambre real, concreta, sin fecha señalada para partir, aunque no tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía. De cualquier manera, no era el hambre de quien se opera de las amígdalas, ni la de quien hace dieta por elegancia. Nuestra hambre, por el contrario, era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instalaba y se acomodaba y se iba quedando, sin fecha para partir. [...] Cuántas veces fui vencido por ella sin tener con qué resistir a su fuerza, a sus “ardides”, mientras trataba de hacer mis tareas escolares. A veces me hacía dormir de bruces sobre la mesa de estudio, como si estuviese narcotizado. Y cuando reaccionando frente al sueño que trataba de dominarme abría grandes los ojos [...] era como si las palabras fueran trozos de comida. (Freire, 1996, p. 33)

Años más tarde, como director de la división de educación de una institución privada en Recife, me sería fácil comprender cuán difícil resultaba a los niños proletarios, sometidos al rigor del hambre mayor y más sistemática de la que padeciera yo y sin ninguna de las ventajas que yo había disfrutado como niño de la clase media, alcanzar un índice razonable de aprendizaje. (Freire, 1997, p. 34)

Por esto agregaba: “de ninguna manera acepto que estas condiciones sean capaces de crear en quien las experimenta una especie de naturaleza incompatible con la capacidad de escolarización” (Freire, 1996, p. 34).

Lo que Freire relata resuena en mí con una fuerte indignación, porque sé, hoy más que en años anteriores, de las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las y los estudiantes. Estamos informados de las actuaciones de gobiernos corruptos, que se roban los recursos de la alimentación y bienestar de niños, niñas y jóvenes; por otro lado, somos conscientes de las políticas elitistas que rigen los sistemas educativos de América Latina. Sistemas que se caracterizan por ser discriminadores, excluyentes y autoritarios, interesados en responder a las exigencias de los tratados de libre comercio y no a las necesidades educativas y de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de nuestras comunidades.

Por otro lado, en el contexto de pandemia que padecemos, nos dimos y damos cuenta de que las medidas que se toman en lo educativo, los modos de administrar los recursos y llevar a cabo los programas, como en los tiempos de Paulo Freire, no consideran ni tienen en cuenta

los saberes que se vienen generando en la cotidianeidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas. Se pasa por alto que las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y las que las viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir. En el fondo, saberes y cultura de las clases populares dominadas, que experimentan diferentes niveles de explotación y de conciencia de la propia explotación. Saberes que en última instancia son expresiones de su resistencia. (Freire, 1996, p. 34)

El párrafo anterior anuda en el rizoma de resonancias el pensamiento de Orlando Fals Borda (1972), en su texto *Causa popular, ciencia popular*:

El campesinado, aunque sea analfabeto, no es por ello ignorante, sino que por el contrario es dueño de una rica experiencia de lucha, conoce un sinnúmero de modos y maneras de aprender, de sobrevivir y de defenderse, participa a menudo de una memoria colectiva que es una base ideológica y cultural respetable, y por lo tanto, comprende que cualquier paso hacia adelante que se pretenda dar tiene que afianzarse en este conocimiento ya existente. (pp. 46-47)

Exclusiones, hambre, pandemia, llevan a pensar en cambios, no en volver a la normalidad que discrimina, que encubre y miente, normalidad en la que todo es natural porque así está dispuesto por un orden que impide habitar el territorio y cuidar la vida, desde los vínculos, los saberes, la memoria, los afectos y la creatividad de aquellas y aquellos que cuidan y que siempre están presentes, activos, atentos, fortaleciendo las potencias insumisas, colectivas y solidarias de los oprimidos.

Escribir, leer, releer las páginas escritas

Hoy, muchos académicos, estudiantes de licenciaturas y posgrados se sienten, además de frustrados, obligados a escribir siguiendo los parámetros bibliométricos que se imponen con el fin de objetivar

los productos de sus investigaciones; estas regulaciones llevan a muchos a renunciar al sentido de lo que escriben, porque lo que se les exige busca generar información, datos, y estos números afianzan la creencia de que la mensurabilidad y la cuantificabilidad llenan los vacíos de sentido, originalidad y creatividad en artículos, tesis y algunos libros que hoy se publican.

Freire, en *Cartas a Cristina*, desparametriza el texto al reconocer que en sus ejercicios de escritura integra el placer, el compromiso ético-político y la experiencia vital y de trabajo; aspectos que el *datismo* como regulación y el *big data* como el gran negocio del siglo (Byung-Chul, 2017) ocultan y silencian, porque de no hacerlo se revelaría la naturaleza política que tiene la escritura:

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otros y a otras personas sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho. La naturaleza política del acto de escribir, por su parte, impone compromisos éticos que debo asumir y cumplir. (Freire, 1996, p. 17)

Una vez más resuenan las palabras en las que el pedagogo brasileño, en 1976, en su libro *Educación y cambio*, señalaba que era una ingenuidad pensar en prácticas, estilos y responsabilidades neutras, en una realidad que se construye entre hombres y mujeres que no es neutra. El darnos cuenta de ello nos permite reconocer la naturaleza política de toda práctica social, entre ellas el escribir; naturaleza silenciada en la escuela y en la universidad, por responder, hoy, a las exigencias del mercado global del *data*.

Estaba iniciando la pandemia cuando tuve la oportunidad de encontrarme con esta frase: “Leer, escribir, pensar, vivir son experiencias insoslayables de la condición humana” (Mélích, 2019, p. 17), más cuando el sujeto ha dedicado su vida a la artesanía intelectual; pero esto es difícil de sostener en un contexto marcado por las exigencias del productivismo cognitivo que reclama rapidez en la entrega de libros y artículos valorados bibliométricamente y que sirvan a generar mejores puntajes en los diferentes *rankings*.

Escribir para muchas y muchos se ha convertido en un ejercicio tortuoso, en el que se nos hace casi imposible seguir los pasos de Paulo:

En mi experiencia personal, escribir, leer, releer las páginas escritas, como también leer textos, ensayos, capítulos de libros que tratan el mismo tema sobre el que estoy escribiendo o temas afines es un procedimiento habitual. Nunca vivo un tiempo de puro escribir porque para mí el tiempo de la escritura es el tiempo de la lectura y de la relectura. (Freire, 1996, p. 17)

La lectura enlazada a la escritura deja de ser un simple informarse, implica algo que a Freire le gustaba y era danzar. Leer, escribir, para releer; es un baile con palabras; párrafos generadores, frases plenas de sentidos y metáforas con especiales significados que provocan resonancias y van más allá de lo puramente cognitivo, especulativo o erudito. Los textos que Freire escribía, lo mismo que su trabajo y su vida, se nutrían de lecturas, de contextos y de textos que resonaron desde la infancia, y que en la juventud se enriquecieron y cualificaron cuando, en Recife, pasaba por las librerías de la ciudad. Lecturas y relecturas que convertía en experiencias educativas en textos, escritos, que atravesaban no solo su cuerpo sino el de aquellos y aquellas con quienes interactuaba:

A ello se debe que, de las muchas lecturas que hice en aquella época, a muchas fui empujado por la práctica en la que participaba. Eran lecturas necesarias a las que llegaba con el ansia de comprender mejor lo que estaba haciendo, ora me ayudaban a corregirlo. Lecturas que luego me llevaban a otras lecturas. [...] Lecturas que me ofrecían bases para, por un lado, continuar la lectura del contexto, y por el otro intervenir en él. (Freire, 1996, p. 125)

Un orientador, persona que sentipiensas

A veces las resonancias son desafiantes; qué docente de maestría o doctorado no se siente incitado a revisar su práctica y su interacción al leer estas frases:

El orientado es tan persona como el orientador, persona que siente, que sufre, que sueña, que sabe y puede saber pero que ignora, que precisa estímulos. ¡Es persona y no cosa! (Freire, 1996, p. 191)

Las relaciones entre el orientador y el orientando, más que estrictamente intelectuales, deben ser afectivas, respetuosas, capaces de generar un ambiente de mutua confianza que en vez de inhibir estimule la producción del orientando. (p. 185)

Las anteriores afirmaciones de Paulo Freire las entretejo, en el rizoma de resonancias, con otro párrafo escrito por la filóloga Irene Vallejo (2019) en su libro *El infinito en un junco*, que leí a estudiantes de maestría:

He comprendido que hace falta querer a tus alumnos para desnudar ante ellos lo que amas; para arriesgarte a ofrecer a un grupo de adolescentes tus entusiasmos auténticos, tus pensamientos propios, esos versos que te emocionan, sabiendo que podrían burlarse o responder con cara de piedra e indiferencia ostentosa. (p. 164)

Tengo que reconocer que los últimos años de mi docencia universitaria fueron tensos, llenos de frustraciones y malestares, porque los ambientes académicos, principalmente en los centros universitarios, se iban convirtiendo en empresas de servicios educativos, a las que llegaban consumidores y clientes, entre los que se encontraban los estudiantes y sus familias. Eran clientes a los que había que temer, mantener y soportar porque, en el contexto donde opera la ley de la oferta y la demanda, “el cliente tiene siempre la razón”.

110

Creo que, en los últimos cuatro años de trabajo docente, experimenté más acciones destinadas a fortalecer el *marketing* que a favorecer el desarrollo de comunidades académicas dialógicas, como era mi deseo. Eso me llevó a pensar en las y los docentes universitarios de hoy, en las universidades empresas, con estudiantes y colegas que están de paso, que se les hace imposible conocer a las personas y menos identificar lo que saben y no conocen. Al ser esto así, la práctica formativa, además de descontextualizada y nada pertinente, se vuelve bancaria y en muchos casos autoritaria, incapaz de partir de las personas, porque los y las que asisten a la clase son clientes; algo que se debe atesorar y acumular, porque de ello dependerá la estabilidad laboral y el puntaje en el *ranking* de los profesores de la universidad, producto de las evaluaciones de los clientes. Nos enfrentamos a una realidad que, sin duda, contradice las afirmaciones de Freire.

Sabiendo que el contexto no es un determinante y que la postura de un educador que opta por la vida, la libertad, la expresión y la construcción colectiva de conocimiento no es la de quedarse cómodamente esperando, sino esperar actuando, es posible descubrir en

las narrativas de Freire algunas pistas que dan cuenta de estrategias dialógicas, que se pueden recrear y llevar a la práctica si la opción ética/pedagógica es crítica:

El papel del orientador que realmente orienta, que acompaña las dudas del orientando a las que siempre suma más dudas, es el de, de manera amigable, abierta, a veces aquietar, a veces inquietar al orientando. Aquietar con la respuesta segura, con la sugerencia oportuna, con la bibliografía necesaria que lo llevarán igualmente a una nueva inquietud. [...]

El papel del orientador es discutir con el orientando todas las veces que sea necesario, dentro de los límites de su tiempo, la marcha de su investigación, el desarrollo de sus ideas, la agudeza de su análisis, la simplicidad y la belleza de su lenguaje o las dificultades que el orientando enfrenta en el trato con su tema, en la consulta de la bibliografía, en el propio acto de leer o de estudiar. (Freire, 1996, pp. 185-186)

En realidad, hablar sobre el proyecto es parte del proceso de escribir la tesis. El momento oral debe preceder al de la escritura, del que debemos regresar al habla, tanto como nos sea posible, sobre lo que estamos escribiendo. Hablar de lo que se pretende escribir, hablar de lo que ya se está escribiendo, nos ayuda a escribir mejor lo aún no escrito o a reescribir lo ya escrito, pero no terminado. (p. 190)

Las orientaciones de Freire se pueden enlazar al rizoma de resonancias con las narrativas del sociólogo francés, Pierre Bourdieu cuando les decía a sus estudiantes de doctorado:

(no se preocupen, sabré respetar sus titubeos). Mientras más se expone uno, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión y más amistosas serán, de eso estoy seguro, las críticas o las sugerencias (la mejor manera de liquidar los errores, y los terrores que a menudo los motivan, sería riéndonos de ellos todos juntos). (Bourdieu y Walcquant, 1995, p. 162)

Las resonancias de los textos anteriores me llevan a anudar al rizoma los relatos escritos por las y los estudiantes del curso de investigación, el segundo semestre de 2020, cuando a pesar de la pandemia procuramos recuperar la palabra por medio del WhatsApp, y así descubrir que otros modos posibles y dialógicos de formación

profesional, sin dejar de ser reflexivos y críticos. Estas brevísimas narrativas forman parte de un diálogo virtual y dan cuenta de los sentidos construidos a partir de una práctica formativa “otra”:

22 de mayo a las 20:42: –Me acuerdo perfectamente... Fue mi propia conquista. Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor. Ahí el valor de la escucha...

22 de mayo a las 21:36: Una experiencia donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación con la diversidad que nos caracteriza... Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos... Donde la palabra y el valor de esta permitía un tejido de cada uno y cada una...

12 de noviembre a las 19:56: –Hago memoria del relato de las tejedoras para decir que hace falta querer a tus alumnos para abrir tu corazón y compartir con ellos. Siento que eso fue lo que pasó, esa apertura de su parte con cada uno de nosotros para acompañar este proceso, gracias por la paciencia y compartir esos saberes con nosotros. Al principio, sentía algo de nervios, pero luego recordé que esto lo habíamos hecho nosotros, así que era contar lo que había vivido, desde esas comprensiones de nuestras experiencias, este ejercicio de construir con otros es algo que mueve mi vida, de que tenemos que cuidarnos entre todos.

12 de noviembre a las 20:18: –El haber compartido con usted y con el grupo, personas tan valiosas que se comprometieron en este proceso de construir juntos. Yo siento que la metodología de investigación que usamos y las posturas teóricas desde las cuales nos leímos le permiten a uno comprometerse de verdad con este proceso de investigación y encontrar esas aspiraciones y ese sentido de ser profesor y de crecer con otros. Todo lo vivido y lo aprendido me deja una energía bonita para empezar a derribar muchos miedos, muchos paradigmas que en algún momento me llevaron a tomar decisiones que me alejaron del campo educativo. Ahora, después de compartir y hablar sobre nuestros proyectos me resisto a seguir sumisa y mecánicamente lo que nos imponen.

Como lo relatan las y los estudiantes, podemos llevar a la práctica una opción pedagógica alternativa que procura el reconocimiento y la dignificación de los sujetos, al favorecer un protagonismo dialógico y

colaborativo en sus procesos y ámbitos formativos, caracterizados por el debate, el acompañamiento, los círculos de lectura y las tertulias de proyectos que incluyen además de los comentarios críticos, risas:

El papel del orientador, obviamente dentro de una perspectiva democrática, no es el de, apropiándose del orientando, escoger por él el tema y el título de su disertación, e incluso imponerle el estilo, el número de páginas que deberá escribir, la línea político-ideológica del trabajo y la extensión de las citas. [...]

La academia no puede ni debe ser un contexto inhibitorio de la búsqueda, de la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas preestablecidos. Por ello, fiel a sus objetivos críticos, no puede aferrarse a un único modelo de pensamiento, corriendo así el riesgo de perderse en la estrechez del pensamiento sectario. (Freire, 1996, pp. 186, 187)

Por eso mismo, el papel del orientador no puede ser el de programar la vida intelectual del orientando, estableciendo reglas sobre lo que puede y lo que no puede escribir. (p. 185)

La experiencia y la reflexión de Paulo Freire desde su lugar como docente universitario democrático y progresista, sin duda interpela, problematiza y confronta crítica y radicalmente las prácticas y estilos formativos que se han instalado en la mayoría universidades, respondiendo a las exigencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de los tratados firmados por los gobiernos de turno. Considero que la pandemia, las clases virtuales, las distancias obligadas nos han puesto a reflexionar críticamente nuestro quehacer como docentes y a reconocer las perspectivas ética, política, epistemológica, teórica y metodológica con las que actuamos, y que muchas veces imponemos a las y a los estudiantes reproduciendo una práctica autoritaria.

Enlazo en el rizoma de resonancias una reflexión que vuelve a mí con fuerza, después de este ejercicio de lectura, escritura, relectura y reescritura, que me lleva a considerar la necesidad de que las propuestas de formación favorezcan la constitución de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento de caer en nuevas negaciones o de repetir viejas exclusiones. Surge la necesidad en pospandemia de volver los espacios sociales escolares y universitarios ámbitos en los que sea posible el vínculo solidario,

el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y el cuidado; valorando siempre la diversidad y las diferencias, identificando y denunciando las desigualdades.

El reto que tenemos entre manos es pensar, diseñar y realizar procesos de formación que estén ubicados en puntos de tránsito y encuentro, donde sea posible la construcción de vínculos que vayan más allá de los existentes, y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios. Si esto se logra, podríamos debilitar un modelo empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática (Ghiso, 2013).

Cierro este texto, que da cuenta de un ejercicio sentipensante inacabado, con las palabras con que Paulo Freire finaliza la introducción a su libro *Cartas a Cristina*; palabras que resuenan en muchos y muchas que, por edad o por deseo, volvemos a pensar y a escribir aquello que hemos vivido intensamente:

Es evidente que mis nietos y mis nietas verán y vivirán un tiempo más creador, menos malvado y perverso que el que yo vi y viví, pero tuve y tengo la alegría de escribir y estar escribiendo sobre lo que, ocurriendo ahora, anuncia lo que vendrá. (Freire, 1996, p. 20)

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. H. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 61-92). Clacso. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

- Byung-Chul, H. (2017). *Psicopolítica*. Herder.
- Fals Borda, O. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. La Rosca.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Búsqueda.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, v(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 99-130). Desde Abajo.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Paidós.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. J. C. Sáez Editor.
- Mélich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Rosa, H. (2019a). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Rosa, H. (2019b). La "resonancia" como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. *Revista Diferencias*, 1(7), 71-81. <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/165/94>
- Spinoza, B. (2021). *Obras completas y biografías*. Guillermo Escolar Editor.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Van Mannen, M. (2016) *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Vasco, C. (1983). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo: "Conocimiento e interés", de Jürgen Habermas.* <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf>

La importancia de leer a Freire: el lenguaje de la crítica y el lenguaje de la posibilidad en la educación

Nylza Offir García Vera
Universidad Pedagógica Nacional

PROLEGÓMENOS

En esta cátedra dedicada a Paulo Freire, me ha correspondido abrir una conversación sobre su libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Justamente en el primer ensayo, “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, para Freire (1984a):

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad. (p. 49)

Siguiendo tal consejo, he adelantado esta actividad de lectura global y de detenimiento en cada uno de los ensayos que componen el libro. También, he relacionado las tesis que allí se desarrollan con

otras obras del propio Freire que apuntan a los mismos horizontes de sentido. Leemos desde un interés y una búsqueda, comprendemos en razón de ella y de las singulares posibilidades interpretativas que son movilizadas por nuestras teorías de mundo, nuestros afectos, intereses y la capacidad de pensar contenida en nuestro lenguaje.

En esa perspectiva, toda lectura de un texto es un diálogo: se escucha al autor, bien en nuestra propia mente e imaginación, o como huella en el texto con esas banderitas de colores que usamos o con los garabatos que anotamos al margen: signos de interrogación, comentarios, reafirmaciones... con la emoción de encontrar una idea lúcida que nos empuje hacia nuestra propia escritura o confirme nuestras ideas o quizás también las interroge. También esa lectura/diálogo está en los subrayados de aquellos enunciados que resuenan como ecos dialógicos en nuestro pensamiento. Mijaíl Bajtín, lingüista ruso y filósofo del lenguaje, tan leído y citado por Freire, afirma que toda palabra —oral o escrita— está siempre dirigida a otros, y gracias a ello, en el marco de la comunicación discursiva vamos construyendo relaciones dialógicas que trascienden el espacio/tiempo del autor, la geografía e, incluso, el *gran tiempo*, como Bajtín denomina a la Historia; de ahí que todo sentido, nos dirá, tiene su fiesta de resurrección. Y sentido es palabra encarnada en un sujeto de este tiempo o de otro tiempo.

Las obras viajan así y trascienden a sus propios autores, y cuando llegan a nuestras manos al leerlas respondemos, en el doble sentido: damos una respuesta —que es, a veces, una escritura, que es a su vez, nuestro modo de conversar con el autor, o dialogamos con otros acerca de lo que hemos leído—; pero dar una respuesta, hacer una réplica, es también, en Bajtín, responder, es decir, asumir una responsabilidad. Me hago cargo así de mi palabra y de la palabra del autor desde mis comprensiones que se suman a la polifonía que habita en todo discurso.

EDUCAR Y ALFABETIZAR: CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA EMANCIPACIÓN

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que no hay una sola obra de Freire en la que no sea recurrente el tema de la *alfabetización*. De algún modo, su obra se instituye en esta práctica y es a la vez instituyente de un modo crítico de asumirla. Pero, sin duda, en el

conjunto de ensayos compilados bajo el título que estamos trabajando, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Freire despliega una amplia concepción de la lectura y la escritura, resignificando tales prácticas en función del papel decisivo que cumplen como punto de partida para el proceso de concientización: “toda conciencia es siempre conciencia de algo”, afirma Freire (Freire, 1984b, p. 84); pero ese algo, llámese en este caso *realidad social*, exige no solo su develamiento, sino también la comprensión de que no se trata de un hecho dado o de algo *que es* sino de algo *que está siendo*. Se trata de un *devenir*, un juego de permanencias y de cambios resultantes de la práctica, es decir, efecto de la acción y decisión de los seres humanos en el mundo (Freire, 1984b, p. 85).

Así, toda *educación liberadora* implica para Paulo Freire un proceso *de alfabetización crítica* —que, recordemos, va de la lectura del mundo a la lectura de la palabra, y de la lectura de la palabra a la lectura del mundo, en un vaivén dialéctico—, que permita reconocer en hombres y mujeres oprimidos que su situación precaria no es un destino dado o inexorable, ni un efecto de la voluntad divina, sino el resultado de una estructura y de un orden social cimentado en las desigualdades y la injusticia. Tal orden, por supuesto, es creado por los seres humanos y, por tanto, puede ser recreado o transformado por ellos mismos. A esta comprensión subyace una perspectiva epistémica que no estaba presente aún, argumenta el propio Freire, ni en la *Pedagogía del oprimido* (1970), ni en *La educación como práctica de la libertad* (1971). No estaba aún tan claro para él el reconocimiento de la dialécticidad necesaria entre *objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, teoría y práctica*. Al respecto, nos dice lo siguiente:

La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por lo tanto, vinculada directamente con la comprensión que tengamos de la conciencia en sus relaciones con el mundo. Si me coloco en una posición idealista, dicotomizando conciencia y realidad, someto esta a aquella, como si la realidad fuera constituida por la conciencia. Así, la transformación de la realidad se da por la transformación de la conciencia. Si me coloco en una posición mecanicista, dicotomizando igualmente conciencia y realidad, tomo la conciencia como un espejo que no hace más que reflejar la realidad. En ambos casos niego la concientización, que solo existe cuando no solo reconozco, sino que experimento la dialécticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría. (Freire, 1984b, p. 84)

Estas palabras inscriben el pensamiento freiriano en el marco de una filosofía dialéctica, o una episteme, que intenta superar los dualismos en los que, o bien se niega la subjetividad o bien se niegan los factores objetivos, tanto en el curso de la comprensión de la realidad, como en las condiciones de posibilidad que tenemos para transformarla.

No solo la *acción alfabetizadora* sino toda la pedagogía freireana, en tanto constructo teórico-práctico, están impregnadas de un esfuerzo constante por superar ese pensamiento dualista que excluye o limita nuestra comprensión global de los fenómenos, pues ofrece solo miradas parciales o la estrechez de nuestra propia mirada. De allí que en varios de los temas educativos que fueran objeto de su preocupación pedagógica, se distancie, por ejemplo, tanto de la autoridad complaciente de padres y maestros, cuando dejan a niños y jóvenes hacer lo que quieran (en nombre de la libertad) y de ese modo, los dejan sometidos, sin regulación alguna, a sus propios impulsos y deseos, como también se distancia del rigor sin límites de aquella autoridad arbitraria que inhibe la libertad de pensar y de actuar. Dos extremos que van de la tiranía de la libertad al autoritarismo despótico, impidiendo ambos aprender la democracia y el pluralismo. Frente a esto, el autor dirá que:

Ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza, de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza del carácter, del respeto a la diferencia, comprometida en la lucha por hacer realidad el sueño de la solidaridad, puede concretarse al margen de la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad... solo cuando se vive con lucidez la tensa relación existente entre ambas, se descubre que no son necesariamente antagónicas. (Freire, 2001, p. 41)

Así también, en sus reflexiones sobre la enseñanza, Freire se distancia tanto de aquellas prácticas manipuladoras o maniqueas que, en lugar de enseñar a los estudiantes o alfabetizándolos a pensar por sí mismos, imponen una versión ideológica del mundo, como también de las prácticas espontaneístas que, ancladas en una suerte de espera pedagógica —no tengo nada que enseñar a los otros si estos no lo piden— o en el mero activismo político, sin la debida reflexión sistemática sobre los objetos de enseñanza o sobre las implicaciones

de la práctica educativa en una comunidad, terminan siendo igualmente irresponsables. Al respecto, nos dice: “La opción realmente liberadora no se realiza a través de una práctica manipuladora, ni tampoco por medio de una práctica espontaneísta. La manipulación es castradora y por lo tanto autoritaria. El espontaneísmo es licencioso, y por lo tanto irresponsable” (Freire, 1984c, p. 112).

Hasta aquí vemos cómo la perspectiva dialéctica está en Freire tanto en sus comprensiones más generales acerca de la educación como en el modo de concebir las relaciones gnoseológicas del sujeto *con* el mundo y *en* el mundo, es decir, como *presencia* (ese estar y darse cuenta), presencia siempre situada históricamente: la consciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan, como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva. El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y este para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría (Freire, 1984b, p. 85).

Por otra parte, hallamos en la pedagogía freireana una concepción integradora del lenguaje y el pensamiento, tal como Vygotsky (1934) lo concibiera en su teoría: “El pensamiento no se expresa simplemente con palabras, llega a la existencia a través de ellas” (p. 202). No es un medio ni solo un instrumento.¹ De ahí que, para Freire, tanto en la alfabetización como en la posalfabetización de adultos, el dominio del lenguaje oral y del lenguaje escrito sean centrales, puesto que constituyen dimensiones del proceso de expresividad que atañen al sentido profundo del lenguaje y a la solidaridad existente entre lenguaje/pensamiento y modos de comprender la realidad. Así, nos advierte que, si enseñamos y aprendemos a leer críticamente esa realidad, también se requieren nuevas formas de expresión: miremos, por ejemplo, su postura frente al asentamiento como modelo

1 En “Pensamiento y palabra”, Vygotsky (1934) señala: “El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento mientras este esté encarnado en el lenguaje, y del habla solo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. El significado entonces es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión entre palabra y pensamiento” (p. 199).

resultante de la reforma agraria que se estaba dando en Chile, una vez transformado el latifundio, pero que se vio suspendida, como en Brasil, por cuenta, en ambos casos, de un golpe militar:

Transformada la estructura de latifundio, de la cual resultó la del *asentamiento*, no se pueden dejar de esperar nuevas formas de expresión y de pensamiento-lenguaje. En la estructura del *asentamiento*, palabras y expresiones que constituían constelaciones culturales e implicaban una comprensión del mundo, típica de la estructura latifundista, tienden a vaciarse de su antigua fuerza: “Si el patrón lo dijo, es verdad” o “¿Sabe con quién está hablando?”, etc. Son algunas de esas palabras y expresiones incompatibles con la estructura del *asentamiento* en cuanto esa estructura se democratiza. (Freire, 1984d, p. 56)

En ese sentido, una educación capaz de ayudar a la comprensión lúcida y crítica de la realidad implica para Freire, a su vez, un lenguaje que permita ofrecer una visión integradora del fenómeno o realidad estudiada (y no una visión parcial o focalizada), en el que no solo se describa esa realidad, sino que fundamentalmente se problematice. Por eso, para el autor resultaba tan decisivo en el proceso de alfabetización la elección de las *palabras generadoras*, así como la *codificación* que problematiza las situaciones existenciales de campesinos u obreros.² Pero tanto la codificación como la descodificación del mundo no solo *denuncian*, sino que también *anuncian*: esa realidad no es irrevocable, es construida por los hombres, y, por consiguiente, susceptible de cambiarse. Aunque difícil, sí, siempre hay posibilidad de transformarla.

DENUNCIAR/ANUNCIAR: DEL LENGUAJE DE LA CRÍTICA AL LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD Y LA ESPERANZA

Aprender a leer críticamente el contexto o la situación en la que se vive es parte de ese vaivén dialéctico que propone Freire entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra: esto es precisamente lo que hace en sus *círculos de cultura*, apelar a la necesaria toma de distancia de la propia realidad para poder verla de un modo-otro, un modo

² Un ejemplo cercano de esta perspectiva freireana del lenguaje oral y escrito en el proceso de alfabetización lo hallamos, por ejemplo, en el trabajo de *Dimensión educativa*, de Lola Cendales y el maestro Germán Mariño en el marco de las campañas de alfabetización de la Bogotá Sin Indiferencia.

crítico que permita releerla y reescribirla: “Me gusta hablar de esto, porque esa es mi forma de vida. Pero mientras vivo de esta manera, no me doy cuenta. Ahora sí puedo ver la forma en que vivo” (cita de una campesina chilena y su relectura a partir de una codificación).

Recordemos aquí que la mayoría de las experiencias de alfabetización que agenció Freire, y de las que trata en el libro que nos ocupa, se dieron en contextos de adultos que fueron excluidos del derecho de aprender a leer, o no fueron a la escuela o fueron expulsados de esta. Las palabras generadoras y la codificación de las situaciones conllevan la relectura de la propia situación existencial, esto es, un *admirar-la*: contemplar con renovado interés, ver de nuevo. Veamos cómo se expresa esto en el ejemplo del asentamiento que mencionamos anteriormente:

Representando un aspecto de la realidad concreta de los campesinos, la codificación tiene escrita en sí la palabra generadora a ella referida o a alguno de sus elementos. Al descodificar la codificación, con la participación del educador, los campesinos analizan su realidad y expresan, en su discurso, los niveles de percepción de sí mismos en sus relaciones con la objetividad. Revelan los condicionamientos ideológicos a que han estado sometidos en su experiencia en la “cultura del silencio” en las estructuras del latifundio. (Freire, 1984d, p. 60)

De manera más general, y dando cuenta de su método de alfabetización con adultos, Freire señala en otro de sus ensayos lo siguiente:

En nuestro método, la codificación adopta inicialmente la forma de una fotografía o esquema que representa un existente real o uno construido por los educandos. Cuando esta representación se proyecta como diapositiva, los educandos llevan a cabo una operación básica para el hecho de conocer: se distancian respecto del objeto cognoscible. Este distanciamiento lo experimentarán también los educadores, de modo que ambos pueden reflexionar críticamente juntos acerca del objeto cognoscible que media entre ellos. El objetivo de la decodificación es llegar al nivel crítico del conocimiento, comenzado con la experiencia que tiene el educando sobre la situación en el “contexto real” [...]. La codificación, de este modo, transforma lo que era una forma de vida en el contexto real, en un *objectum* en el contexto teórico. Más que recibir información

acerca de este o aquél hecho, los educandos analizan aspectos de su propia experiencia existencial representada en la codificación como un todo [...]. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, esto significa que la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación involucra a los educandos en la reconstrucción constante de lo que anteriormente era su “admiración” de la realidad. (Freire, 1985b, pp. 72-73)³

Una de las consecuencias que se pueden extraer de esta breve descripción de la concepción educativa freireana y de su núcleo central, que es la alfabetización, es que en ella y a través de ella se construye el sujeto como sujeto epistémico, es decir, como alguien competente para construir su propio conocimiento, en el sentido de alguien con capacidad de interrogar, problematizar y construir sus propias comprensiones; esto le impedirá ser solo alguien que pasa de un dogma a otro, para convertirse en alguien que pasa de la afirmación ciega a la pregunta. En eso consiste la crítica como oposición al dogmatismo. En eso consiste para Freire la diferencia entre concientización y adoctrinamiento. Y, allí, educar, que es alfabetizar y concientizar, se instituyen como condiciones de posibilidad para la emancipación.

COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA TAREA ALFABETIZADORA: ¿ALFABETIZAR A FAVOR DE QUÉ Y DE QUIÉN?

En su ensayo “Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción”, Freire (1984c) argumenta que hablar de una visión crítica de la alfabetización y de las bibliotecas supone delimitar o subrayar que existen prácticas alfabetizadoras diferentes a esta; prácticas opuestas que él califica de *ingenuas* unas y de *astutas* otras. Ambas, para el autor, son idénticas desde el punto de vista objetivo, pero se diferencian por la subjetividad de los agentes. Así, los alfabetizadores o los maestros que asumen prácticas ingenuas,

3 La versión en inglés de este mismo ensayo, traducido por Donaldo Macedo, se encuentra compilada junto a otros ensayos, en *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, con una amplia introducción de Henry Giroux, de donde retomo la idea central del subtítulo de esta charla (“El lenguaje de la crítica y el lenguaje de la posibilidad en la educación”), porque allí Giroux nos recuerda que la pedagogía freireana, una pedagogía crítica y radical, no se reduce a la denuncia o concientización sobre la realidad opresora, puesto que la educación es su respuesta como acción y en ella se sintetizan los lenguajes de la crítica y de la posibilidad.

expresadas en los contenidos y métodos que *eligen* para enseñar, se ponen del lado del poder y la ideología dominante y coadyuvan a quienes promueven prácticas astutas que intentan posicionar en la sociedad la ideología del *mito de la neutralidad* de la alfabetización y la educación. Al respecto, Freire (1984c) nos dice:

El mito de la neutralidad de la educación, que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y a tomarlo como un quehacer puro, en que nos comprometemos al servicio de la humanidad entendida como una abstracción, es el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, una práctica “astuta” y otra crítica. (p. 109)

La visión crítica supone comprender que el analfabetismo que Freire tuvo que atender en su país natal y luego en otras naciones es justamente la manifestación concreta de una realidad social injusta. De ahí que no sea solo un problema estrictamente lingüístico o pedagógico o metodológico (aunque también lo sea de manera decisiva), sino una cuestión política. Como también es política la decisión de alfabetizar con un método que agencia la repetición mecánica del “ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu”, y no en la perspectiva de una alfabetización plena y crítica que exige la conciencia de los derechos y la posibilidad de aprender a *decir su palabra* y no solo a repetir unas palabras o cualquier palabra:

Antes de escribir y leer “el ala es del ave” los educandos analfabetos deben percibir la necesidad de otro proceso de aprendizaje: el de “escribir” acerca de la propia vida, el de “leer” acerca de la propia realidad. Esto no es factible si los educandos no pueden apropiarse de la historia y construirla por sí mismos, dado que la historia puede hacerse y rehacerse.

Tanto el educando como el educador necesitan desarrollar formas adecuadas de pensar la realidad. Y esto no se logra a través de la repetición de frases que parecen carecer de sentido, sino respetando la unidad entre la teoría y la práctica... Lo que debería oponerse a la práctica no es la teoría, que es inseparable de aquella, sino el absurdo del pensamiento imitativo. Puesto que no podemos asimilar la teoría al verbalismo, no podemos hacer lo equivalente entre práctica y activismo. El verbalismo carece de acción; el activismo carece de una reflexión crítica sobre la acción. (Freire, 1985a, pp. 36-37)

Pero, igualmente, la alfabetización emancipadora implica, para Freire, lo siguiente:

Por un lado, los estudiantes o alfabetizandos necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes para poder trascender sus propios entornos. (Freire y Macedo 1987, p. 65)

Se trata de una tensión constante, dirá Freire, que puede asumirse como el diálogo necesario entre lo individual y lo social, lo local y lo universal (tensión propia de toda educación, por demás), tal y como es el proceso mismo de concientización que va de la mirada y conciencia personal, al mundo social y objetivo. Pero ¿cómo se resuelve esta tensión?, ¿acaso des-escolarizar-nos es la respuesta? O, ¿pasar de las críticas a la escuela a la construcción de una escuela crítica?

Las críticas que Freire hiciera a esas prácticas escolares necesarias de ser revisadas e interrogadas, y que para él favorecían el *statu quo*, le valieron su identificación con un discurso contra la escuela, y tal vez, en un momento dado, su apuesta por los *círculos de cultura* en los años 1960 intentara parecerse lo menos posible a ellas, aunque siempre terminara adquiriendo su forma: unos hombres y mujeres reunidos en un círculo alrededor de alguien que hace las veces de profesor, así como reunimos en aulas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para suspender la acción cotidiana en el mundo y aprender a leerlo desde otro espacio-tiempo discursivo, a partir de otras categorías que permiten instaurar una lectura-otra, así es que se amplía ese lenguaje-mundo, ese universo vocabular y esa capacidad de leer y releer críticamente la realidad.

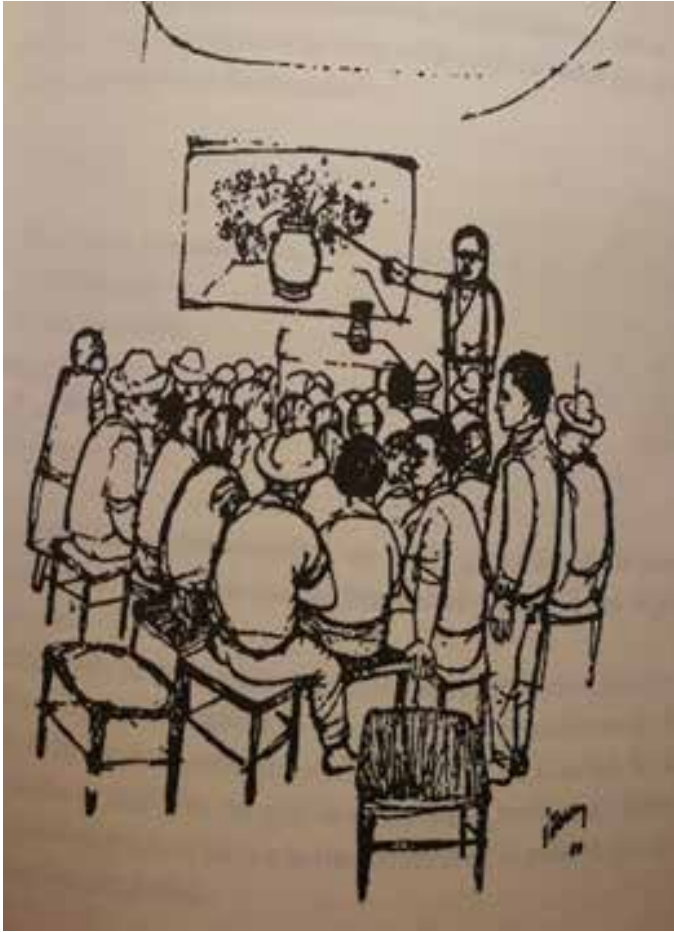


Figura 1. Décima situación: círculo de cultura funcionando
Fuente: Freire (1971, p. 141).

LA EDUCACIÓN COMO POLÍTICA CULTURAL Y LA PEDAGOGÍA COMO OPCIÓN POLÍTICA

Toda práctica educativa comporta siempre una concepción del sujeto educable, del mundo y de los objetos de conocimiento, nos dirá Freire; a ello agregamos que también comporta una concepción o estatuto sobre la enseñanza y el carácter fundamental de la acción del maestro o maestra en tanto mediador entre el educando y ese mundo y los objetos de conocimiento que seleccionamos de él. Freire nos enseñó, en la *Pedagogía del oprimido* (1970), que aquella concepción en la que prevalece la idea de un sujeto educable vacío, ignorante de todo, que debe ser llenado mediante una información seleccionada neutralmente, es un modelo de *educación bancaria*, que no contribuye ni a la

formación ni a la concientización crítica, menos aún, a la liberación. Esta educación bancaria es una educación domesticadora que sirve a los intereses de los dominadores. En contraposición a esta educación bancaria, la educación progresista, insiste Freire (2001):

No se permite, por un lado, dudar del derecho que los niños y las niñas del *pueblo* tienen de aprender la misma matemática, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las "zonas felices" de la ciudad, pero, por otro, jamás acepta que la enseñanza de un contenido dado se presente separadamente del análisis crítico del modo en que funciona la sociedad. (pp. 52-53)

La alfabetización y la educación son entonces las condiciones de posibilidad para enseñar a pensar críticamente y ese es el primer paso a toda acción emancipadora. La pedagogía crítica intenta no hacer concesiones al pragmatismo neoliberal, pero, más allá de las consignas, insta a los educadores a trabajar en su propia formación, a estudiar y profundizar en aquello que saben, que pueden saber siempre de mejor manera e ir en la búsqueda de aquello que no saben aún. Todo lo cual solo es posible mediante prácticas que siempre se conjugan en infinitivo: leer, escribir, estudiar, enseñar, aprender... También nos exhorta a comprometernos rigurosa y éticamente con el quehacer pedagógico que siempre tiene que habérselas con el saber y con la pregunta de cómo sembrar la inquietud por ese saber en los estudiantes o educandos, de cómo los vinculamos amorosamente con ese objeto al que el educador se ha dedicado y que ofrece con generosidad a sus estudiantes, no solo como información sino como búsqueda y como pregunta. ¿Cómo lograr que el saber, el deseo de saber, sea parte de la vida?

Así mismo, esta pedagogía radical no teme asumir su tarea política de contribuir decisivamente en la formación de una ciudadanía que ojalá no repita el lenguaje del poder dominante, sino que más bien aprenda a interrogarlo. Los maestros tenemos que entrar a pugnar por el sentido, es decir, por la palabra, por el sentido de las palabras y del discurso: por ejemplo, por el sustantivo *educación* (que no es equivalente al de aprendizaje, instrucción, entrenamiento o domesticación) o, por ejemplo, pugnar por el adjetivo *democrático*, que usan astutamente en un partido ultraderechista que se hace llamar de centro en Colombia.

La palabra que necesitamos ayudar a construir en niños, niñas, jóvenes o adultos, o en todos nuestros educandos, tendrá que ser una palabra-lenguaje rica en humanidad y cultura, una palabra creadora y esperanzadora, una palabra sensata y ecuánime, desfavorable al fanatismo y a la desmesura, pero capaz de identificar estos gestos en el lenguaje del poder.

Finalmente, la importancia de la lectura y la alfabetización como política cultural en Freire implica el necesario anclaje de estas prácticas educativas (leer, escribir, alfabetizar) a la realidad y al mundo social. El juego de palabras que el propio autor hiciera en lengua inglesa "*Reading the Word & the world*" evidencia este carácter inseparable: formamos y educamos para hacer más democráticas y justas nuestras comunidades políticas, para hacernos cargo de que esto sea posible.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984a [2003]). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 47-52). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984b [2003]). Algunas notas sobre concientización. En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 82-93). Paidós.
- Freire, P. (1984c [2003]). Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción. En *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (pp. 108-124). Paidós.
- Freire, P. (1984d [2003]). Los campesinos y sus libros de lectura. En *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (pp. 54-81). Paidós.
- Freire, P. (1985a [1990]). Alfabetización de adultos: visión crítica y visión ingenua. En *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (pp. 33-44). Paidós.
- Freire, P. (1985b [1990]). La alfabetización de adultos como acción cultural para la libertad. En *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (pp. 63-84). Paidós.
- Freire, P. (2001 [2012]). Segunda carta: del derecho y el deber de cambiar el mundo. En *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (pp. 63-78). Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

Vygotsky, L. (1934 [1995]). Pensamiento y palabra. En *Pensamiento y lenguaje* (pp. 197-229). Paidós.

La Pedagogía del oprimido: principio y fundamento de las educaciones populares¹

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz - Expedición Pedagógica Nacional
Movimiento de transformación educativa y pedagógica
Movilización social por la educación

La historia de las ideas pedagógicas en estos últimos 40 años presenta importantes marcos teóricos. Entre los más significativos está, sin duda, la obra de Paulo Freire. Con su producción por referencia, muchos educadores, principalmente de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea: la educación popular –la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial.

MOACIR GADOTTI Y CARLOS ALBERTO TORRES (2001, p. 3).

¹ Versión sintetizada de la ponencia presentada al x Coloquio Internacional Paulo Freire 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Oposición y liberación en la actualidad. Centro Paulo Freire, Recife, 20 al 23 de septiembre de 2018. Este texto debe ser leído como continuidad de Mejía (2018). Asimismo, como continuidad de los capítulos III y IV de Mejía (2020).

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensaran, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

PAULO FREIRE (2005, p. 171).

Estas dos citas vienen con precisión a apoyar el horizonte en el cual quiero inscribir mi presentación en este seminario de homenaje y conmemoración al libro clásico de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (2005), y desde mi punto de vista todos los otros textos de su prolífica obra son desarrollos de este, y el anterior, el de la *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969), es un borrador del primero nombrado.

Por ello, volver a la lectura juiciosa de él me permite afirmar, como educador popular, que este es uno de nuestros textos clásicos, y hoy me reafirmo en que siempre hemos de volver a él para determinar su iluminación y la manera como nos da las claves de nuestros fundamentos para ser desarrollados en estos tiempos a la luz de las cuatro grandes transformaciones que nos exige en nuestro presente comprender: (a) el cambio de época; (b) los procesos de la cuarta revolución industrial; (c) las modificaciones de un capitalismo que, al convertir a la ciencia en fuerza productiva, se apropia de ella y constituye desde el trabajo inmaterial la industria del conocimiento y del cuerpo; y (d) la sindemia provocada por el SARS-CoV-2. Así, se reestructuran los sistemas simbólicos, productivos y sociales en un mundo globalizado.

En el sentido de Gadotti, decimos que Freire y este texto hacen central el aporte a la pedagogía mundial, y ubicándonos en el discutible campo de los paradigmas, afirmaríamos que junto a una pléyade de actores de nuestro contexto que se inician con Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar y muchos otros, que durante dos siglos han batallado por construir una educación y una pedagogía enraizada en nuestra realidad, y que leyéndola sea capaz de proponer una educación que cambie al mundo a través de las personas, que formadas en su concepción, realicen la apuesta para transformarlo. Pudiésemos afirmar que desde miradas diferentes se habla de la constitución de un cuarto paradigma educativo y

pedagógico en la modernidad occidental: el paradigma educativo latinoamericano, donde los otros serían el alemán, el francés y el sajón (Zambrano, 2015, p. 3).²

La cita de Freire nos da luces sobre el sentido que le otorga, por primera vez, al término *educación popular*, en cuanto recupera un texto de Niebuhr (1966), en el que se presentan objeciones al educar “a las clases trabajadoras de los pobres, [lo cual] sería perjudicial para su moral y felicidad”, y asocia esa posición a lo que piensan muchos actualmente contra la educación popular. Esta cita muestra cómo la idea de educación popular estaba ya enunciada y toma lugar junto a muchas otras colocadas como: *pedagogía liberadora, educación emancipadora, educación de adultos no bancaria, educación problematizadora, educación como práctica de la libertad*.

En esta perspectiva, la educación popular, o las diferentes enunciaciones que hace Freire para enfrentar las variadas formas de la educación bancaria, va a ser una de esas dinámicas que tomó forma propia en el sentido freireano para construir el proyecto político y social que busca transformar las condiciones de opresión, para lo cual es necesario un proceso educativo crítico que comprenda el carácter pedagógico de la revolución, entendida esta como *acción cultural* que abre el camino de esa nueva educación que se organizará en el acceso al poder.

En esa lógica, la disputa por la orientación de los sentidos de la educación se da en forma permanente y en todos los escenarios, por cuanto ella se hace activa en la praxis y lleva a que siempre el educador trabaje con la inconclusión humana y de una realidad en permanente devenir. En ese sentido, la educación para poder ser tiene que estar siendo. Esa mirada generó infinidad de experiencias en múltiples escenarios y de variadas dimensiones a lo largo y ancho del continente.

² En ese sentido, este texto debe ser leído en concordancia con los otros tres que serán editados en esta colección, los cuales buscan mostrar una mirada desde diferentes ópticas de las formas de organización del pensamiento educativo y pedagógico de la modernidad, que en algunas versiones se denominan como los paradigmas educativos occidentales (alemán, francés, anglosajón y latinoamericano) y que en este texto se mantiene la categoría a pesar de las diferencias con ellas, en la búsqueda por construir un diálogo con la comunidad educativa (véase Zambrano, 2015).

Esta variedad de experiencias permitió decantar en esas prácticas procesos de reflexión que fueron haciendo posible encontrar unos sentidos y significados colectivos, a la par que construían un acumulado desde los más variados y diversos escenarios, manteniendo esos sentidos originarios en una construcción que exigió mirar en ese principio de los grupos originarios de que *adelante es atrás*, y hacer un ejercicio de búsqueda histórica y de complementariedad de esos hitos no freireanos de su constitución.

Esa ampliación de las búsquedas teórico-prácticas hizo posible comprender la grandeza de Freire y de su texto *Pedagogía del oprimido*, por cuanto servía como bisagra a una larga constitución que dotaba de un contenido específico en la sociedad latinoamericana de la segunda mitad del siglo xx y con un tipo de reflexión que daba pie a su actualización en su continuidad histórica. Este volver a Freire permitía discernir esos principios básicos y que reconocían en la realidad en cambio de múltiples procesos de los oprimidos, su lugar y razón de ser. Allí emergió una crítica antidogmática que evitaba que fuera convertido en un pensamiento cerrado, y abría las líneas de un quehacer para toda la sociedad y todos sus ámbitos, por cuanto su concepción colocaba las disputas en todas las esferas y niveles sus apuestas de ser humano, sociedad, cultura, educación, pedagogía, en la manera en que la resultante de ella eran procesos que hacían real el cambiar a las personas que van a colocar en su horizonte la transformación de la sociedad.

EDUCACIÓN POPULAR, UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DESDE EL SUR Y PARA TODAS LAS EDUCACIONES

El acumulado decantado permitió afirmar que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la amplía de ser solo una acción intencionada en, con y desde los grupos sociales populares, para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad y así transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta en y para toda la sociedad, y para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por ello, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* y que reelabora una idea de Fanon³ que Freire (2005) enuncia así:

Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. (p. 41)

En este sentido, hemos planteado que la educación popular es un paradigma indiciario que ha ido consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento serían:

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta.
- Un fundamento práctico conceptual que orienta las diversas actuaciones y lo dota de un acumulado propio.
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el Sur fundada en cosmogonías propias.
- Unos desarrollos pedagógicos y metodológicos específicos.
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica.
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso.
- Con una matriz ética.
- Con ámbitos propios de actuación anclados en los lugares donde se construye subjetividades y se determinan sus metodologías.

³ Frantz Fanon nació en la colonia francesa de Martinica. Estudió psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego se rebeló contra el *blanqueamiento* francés. Escribió uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural: *Piel negra, máscaras blancas*. Participó en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra *Los condenados de la tierra* se publicó después de su muerte.

*Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta
soportados en rebeldías teóricas y en luchas transformadoras*

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la educación popular asociada a la modernidad y es el esfuerzo de la reforma de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante y, para algunos pensadores, de la subjetividad moderna (Jaramillo, 1998). Esta se realiza a través de la lectura del libro sagrado, la Biblia, por cada uno de los fieles. Este ideal transformado se convirtió en la escuela de la Revolución francesa, plan Condorcet, abril de 1792, del cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres, no para mujeres.

Esta educación se convertía en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela va a ser el denominado “proyecto de educación popular de la ilustración” (Cáceres, 1964), el cual se difunde por América como ideal y acompaña a muchos de nuestros padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (1845) va a plantear que la civilización nos viene por el Río de la Plata y la barbarie les llega de la Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta singular que va a llamar de educación popular en una carta de 1804 dirigida al Concejo de Caracas, y que luego insistirá que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos, y anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América Latina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Ese antecedente no es único, tiene continuidad con José Gervasio Artigas, José Martí y diversos exponentes que la investigación futura irá haciendo emerger. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo xx, ese rastro de la educación popular toma múltiples formas por diversos caminos: las universidades populares, las luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire, y por múltiples caminos posteriores a él (Mejía, 2015).

Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el Sur

En el desarrollo práctico, la educación popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única, donde lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que descubrió la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. Allí, emerge un sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos denominado *rebeldías del continente*, se han generado esos caminos conceptuales de acción y de vida que han posibilitado que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas *universales* de la investigación y de las Ciencias Sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos acercan al reconocimiento de otras formas de ciencia y la necesidad de la pluralización de ella para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, epistemologías, diferentes a las de la ciencia clásica (Kusch, 2000).

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales las viven, las explican y las transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces tienen lógicas distintas a las de la academia clásica, por cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelaboran todas las rebeldías americanas, a partir de ese sentido común y de los saberes no académicos, le va a servir a todo el pensamiento crítico nuestro americano como horizonte de ruptura epistemológica que llevará a este pensamiento a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals Borda, 1981b).

DESARROLLOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS

Los antecedentes históricos de la educación popular muestran que una particularidad de su desarrollo es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abren una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de Occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, con lo que se generan, en muchos casos, propuestas inéditas y en otros se recuperan aspectos de las pedagogías críticas. Esto ha permitido una construcción propia de ellas desde las especificidades de estos territorios, y en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural como lo indica Ghiso (2015): “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad” (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación; esto produce, primero, exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, y segundo, lo que algunos han denominado *epistemicidios* (Santos, 2009).

Según Ghiso (2015):

Cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación

cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. [...] Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones; saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones; nuevas institucionalidades; otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer; diferentes opciones ético-políticas; múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento; el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (pp. 34-35)

La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la educación popular fue cuando, al darle lugar a la diferencia, la diversidad y al enfrentar las opresiones en los territorios, se vio abocada a diseñar procesos concretos para darles voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, haciendo posibles sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino visibilizando formas de reexistencia que, a la vez que dignificó, construyó identidades desde esa intraculturalidad como punto de partida de su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que “la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad” (Freire, 2005, p. 135). Ese poder ir a lo concreto de la vida de las personas, como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales, donde se cristalizan las múltiples determinaciones, haciendo que la práctica se convierta en un lugar epistemológico a ser investigado.

Para resolver este asunto, se propone la investigación-acción participante como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber, que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals Borda, 1981a).

La sistematización (Jara, 2014), como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, por cuanto al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento le exige dar cuenta también de cómo lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las performatividades de lo normal y lo anormal en Occidente. Ello permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha, van a constituir en un nuevo espacio en donde se posibilitan caminos alternativos en sus múltiples aspectos (Barragán y Torres, 2017).

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que enfatizaban en las epistemologías de la práctica y que se habían desarrollado en otros ámbitos críticos de las variadas ciencias, y en ocasiones, haciendo ejercicios de endogenización de ellas. Allí encontramos: la investigación del lenguaje oral, las etnometodologías y las narrativas, las reautorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la educación popular a nuevos niveles teórico-prácticos (Brandão *et al.*, s. f.; Murillo, 2017).

Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso

El camino del reflotar de la problemática de la educación popular, en este tiempo de influencia freireana, fue dándose simultáneamente a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta, desde nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo, la cual fue interpelada favoreciendo el emerger unos contenidos propios de ellas en estos lares. Ello significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender al mundo.

La Unesco organizó en 1993 una comisión para pensar la educación y la cultura en un mundo globalizado, y en 1996 publicó su documento fijando el norte de lo que se denominó *los cuatro aprendizajes básicos*: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, convirtiendo este texto en una especie de biblia

del capitalismo globalizado que se estudia por todo el mundo de la academia, como el fundamento *técnico* y de objetivos de la educación de este tiempo (Delors, 1996).

También estas concepciones encontraron en el mundo posiciones que la discutieron. Recuerdo un evento en donde invitados latinoamericanos para retroalimentar el texto, la mayoría veníamos de la educación popular, y el P. Cardenal, exministro de Educación de Nicaragua, presentamos a la plenaria nuestra posición sobre el documento y mostrábamos cómo esos cuatro aprendizajes de dicho informe eran una visión de formación de un ser humano muy euro-norteamericano. Colocábamos críticamente la necesidad de ubicar cuatro aprendizajes necesarios en un continente como el nuestro: aprender a disfrutar y ser feliz, aprender a emprender, aprender a cuestionar y criticar en la diversidad, y aprender a transformar.

Esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, las epistemologías, las metodologías de las formas universales en las formas de producir la vida y la cultura; y dieron lugar a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades, que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica (Cendales *et al.*, 2017).

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias, en donde se encontraban, rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la ética de la tierra, el buen vivir/vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, y muchas otras. El entrecruce de ellas fue generando concepciones y prácticas que tocaron y ayudaron a construir otras maneras de las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica.

Esas expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos, lo cual permitió reconocer que esas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, sino que habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y que tenían antecedentes que

debían ser buscados en las luchas populares del pasado y en grupos intelectuales que acompañaron esas luchas y búsquedas en apoyo constante de ellas, y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemáticos los constituyen, a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, la experiencia de Warisata en Bolivia (Pérez, 1985), y a nivel de saberes y conocimientos populares, las elaboraciones de Rodolfo Kush, y muchos otros que nos extenderíamos en mencionar, los cuales abrieron puertas e hicieron posible ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia abre a los caminos de transformación.

En esta apretada síntesis, la educación popular como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos de orden mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, la educación popular en su constitución ha generado un cuerpo teórico-práctico que arroja en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su comprensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se vienen dando por las particularidades en que están los actores, así como sus propuestas sobre la emancipación social (Zibechi, 2017).

Con una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios

La educación popular ha logrado hacer suyos unos desarrollos éticos que están presentes en nuestras culturas y que, cuando emergen, les permiten a sus actores y protagonistas vivir con sentido sus vidas en las particularidades de sus territorios, con lo cual interpelan el antropocentrismo. Allí emerge con fuerza el reconocimiento de las cosmogonías en sus estéticas, de las cuales están llenos nuestros pueblos, manifestados en la infinidad de fiestas que riegan nuestros territorios como expresión de identidad y de resistencia, que dan forma a las múltiples identidades que se hacen complementarias.

Ello les ha permitido a los educadores populares, en sus variadas comprensiones, desentrañar sus lógicas presentes allí en una matriz cultural que se entretreja desde un principio de negociación y confrontación de saberes, en donde todos somos uno en relación con la naturaleza, los animales, las personas, las instituciones, y que en esa unidad se teje una ética que regula la vida toda en sus múltiples manifestaciones.

Cuando la educación popular ha tenido que beber del buen vivir/vivir bien, ha tenido que comprender un mundo que se entiende uno con la naturaleza, y comprender que éticamente hay que salir del antropocentrismo y su organización patriarcal, racional y negadora de las diversidades. Esto significa comenzar a caminar hacia unos procesos y comprensiones más biocéntricos, en donde la unidad del mundo esté referida y esté organizada a través de sus dinámicas.

Por tanto, el pensamiento crítico y la educación popular enfrentan cualquier homogeneización que se pretenda establecer y hace una síntesis que fundamenta la acción ética de las educaciones populares, planteando que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos, uno con la naturaleza, socialmente iguales pero que la negación de cualquiera de ellos constituye opresión en cualquiera de estos campos.

Con unos ámbitos propios anclados en los lugares donde se construyen subjetividades y determinan sus metodologías

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a cómo se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, y ha desarrollado un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes para construir los comunes; así, sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos u operacionales, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva, las educaciones populares han

constituido —o está en vía de constituirlos— siete ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación (Cendales *et al.*, 2016):

- a. *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de, y construyen subjetividades en, la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto lo constituyen las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad, y cómo se construye ese mundo interior y las formas de conciencia, habitando nuestros cuerpos, lo cual exige recuperar la integralidad desde las capacidades.
- b. *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, espacios de las iglesias y religiones, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas de control y poder en la existencia cotidiana de esos espacios. Allí se dan dinámicas de interacción específica con las que se logra consolidar relaciones sociales transformadas en los roles que se presentan en esos diferentes espacios.
- c. *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociendo lo público como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores en la reconstrucción de lo público.
- d. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de

- las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- e. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, asumiendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
- f. *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También, el educador popular reconoce este como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.
- g. *Mediaciones tecnológicas generadas en lo digital y la inteligencia artificial con su soporte del trabajo inmaterial.* Las dinámicas de los tránsitos entre la tercera y la cuarta revolución industrial han generado nuevos escenarios de mediación, desde los fenómenos que se constituyen a partir de nuevos sistemas culturales constituidos en las dinámicas de los nuevos lenguajes que se conforman en el mundo de lo digital, las nuevas realidades virtuales y los procesos de mediación educativa y social que recomponen la cultura, lo cual es muy visible especialmente en los cambios sociometabólicos que se vienen dando en las culturas infantiles y juveniles.

Todo trabajo crítico exige una lectura de estos asuntos para poder dar respuesta en los múltiples aspectos que comienzan a dar forma a los nuevos escenarios educativos, y allí la propuesta metodológica de la educación popular vuelve a tener un lugar muy propicio generado en el diálogo, la confrontación, la negociación cultural y la construcción de los comunes, para actuar con una perspectiva de transformación de la sociedad.

Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio

- a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los variados actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades.
- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad.
- e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diversos grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.
- g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.

- h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las múltiples dinámicas de control en estas sociedades.
- i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.
- k. Reconstruye entidades para hacer de las resistencias propuestas de transformación de la sociedad.
- l. Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.⁴

Hoy, la educación popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que, desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez muestra la riqueza teórico-práctica de ella y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es, sino que está siendo, y muestra numerosos enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades (Brandão, 2017; Torres, 2016; Lázaro, 2016a).

FUNDAMENTOS FREIREANOS DEL ACUMULADO DESARROLLADO POR LA EDUCACIÓN POPULAR

En el desarrollo de la educación popular, siempre se ha dado una tensión en la que se busca que sus dinámicas y prácticas sociales guarden, en cualquier lugar, coherencia con los principios de ella y de ese núcleo básico freireano. En ese sentido, en las páginas que siguen tomamos uno de los aspectos de la educación popular señalado atrás como esa construcción social y cultural desde el Sur y para todas las educaciones, para mostrar, a partir de la *Pedagogía del oprimido*, cómo ese libro se convierte en piedra y fundamento de ese proceso práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio, y

⁴ No desarrollamos acá este aspecto, porque ese será el tronco principal de este documento, tomando como principio orientador a la *Pedagogía del oprimido*.

hace de él uno de los clásicos a los que hay que volver para interrogar los sentidos con los cuales hoy se sigue construyendo la educación popular. A continuación, mostramos algunos aspectos importantes.

Su punto de partida es la realidad

- ✓ En Simón Rodríguez: que nos haga americanos y no europeos

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran, ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

FREIRE (2005, p. 98).

Este principio, que va a significar la impronta de las educaciones populares, como punto de partida, en cuanto coloca la realidad allí y hace explícito que no hay mundo sin hombres (luego se autocriticará del lenguaje); estos siempre estarán atravesados por las particulares condiciones de sus mundos, que se convierten en los escenarios de actuación de los actores, en donde ocurre su opresión y su liberación, un aquí y un ahora que se hace central para la acción humana transformadora. Las educaciones populares confrontan la educación clásica, develándola como educación bancaria, y para poder hacerlo, la lectura de la realidad nos señala que no hay texto sin contexto, sea tanto del acumulado del conocimiento en su versión de textos escritos, como en el ejercicio cotidiano de habitar el mundo.

En todo acto educativo emerge una realidad que debe ser explicitada en el lenguaje de los actores que la viven y desde los intereses de quien la enuncia, haciendo conciencia de que la realidad al ser explicitada toma y hace posibles muchas explicaciones, ya que ella es enunciada en el lenguaje del enunciador y desde los sentidos que otorga a la acción humana quien la enuncia. Por ello, va a ser tan crítico en esta misma hora de los liderazgos revolucionarios, señalando que el diálogo no es un eslogan, por cuanto “no puede admitir que solo él sabe y que solo él puede saber”, dando forma a través del diálogo de saberes a la construcción de realidades de diferentes tipos.

Es tan potente su mirada de realidad en la *Pedagogía del oprimido*, que nos habla de ciencia y tecnología como una fuerza que está presente en los proyectos de opresores y revolucionarios. Para él, “la ciencia en los primeros se encuentra al servicio de la reificación, y en el segundo, al servicio de la humanización” (Freire, 2005), lo cual nos traza una línea de pensamiento en donde la realidad de nuestros días le señala al educador popular en su análisis las nuevas realidades de profundos cambios epocales, donde la ciencia se ha hecho fuerza productiva fundamental.

El hecho señalado es fundamental para comprender la cuarta revolución industrial que, más allá de los fenómenos visibles de industria cultural de masas, tiene expresiones en la realidad virtual, el *big data*, el internet de las cosas, la computación de la nube, la simulación, y que nos lleva a una reconfiguración de un capitalismo con base cognitiva, que viene transformando profundamente las formas del trabajo y del consumo. En la esfera de lo educativo busca la homogeneización a través de la propuesta de la Comisión de Calidad de la Educación de los Estados Unidos, de 1983, que organiza una propuesta para responder a las exigencias del informe *Una nación en riesgo* y a la construcción de una educación para la globalización.

149

Como vemos, la vigencia y permanencia de la educación popular en el futuro va a estar atada a la comprensión de estas nuevas realidades de un mundo que cambia y en el que, a su vez, el capital se reconfigura y modifica sus formas de control y poder, lo cual va a exigir a los educadores populares las habilidades para comprender, cuestionar y proponer caminos diferentes que sean capaces de darle unidad en un proyecto transformador a la tensión entre tradición y modificaciones epocales.

Por ello, pudiéramos enunciar este primer elemento del acumulado, como:

- ✓ Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades.

Con una opción de transformación

Privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello, alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

FREIRE (2005, p. 106).

En coherencia con su planteamiento, y con una propuesta desde el ejercicio educativo para transformar la sociedad, la cual se realiza en un aprendizaje que permite la toma de conciencia de la realidad, en donde se acepta que el ejercicio educativo por sí solo no va a hacer la transformación, pero si este se realiza desde una perspectiva liberadora, formará a las personas que enrutarán su vida para buscar los cambios necesarios en la sociedad como un proyecto mayor de nueva humanidad que va a acompañar el pensamiento freireano en este libro y a lo largo de toda su obra.

Este giro político-pedagógico rompe todo el pensamiento maximalista que dejaba las tareas de construir una nueva educación como posteriores a cualquier triunfo revolucionario que garantizara la toma del poder. Freire hace un giro de perspectiva en el sentido de que el poder se construye en el día a día, y si es educador, la pedagogía se debe sacar del puro marco instrumental para hacer posible la importancia de ella en el cotidiano de la vida de quienes apuestan por la transformación, haciendo visible que, en la educación, discurso que no se haga concreto en el proceso mismo de lo metodológico es una teoría general sobre el cambio.

Por ello va a plantear la separación entre *el pensar ingenuo*, que se acomoda a lo que le proponen, y *el pensar crítico*, que genera *la permanente transformación de la realidad*. Acá emerge también ese sentido de la transformación en la acción cotidiana, tan propia de la pedagogía crítica freireana, por cuanto es ese estar siendo en el mundo el que enmarca en cada momento el romper y superar la contradicción educador(a)/educando(a), preguntándose en torno a qué y sobre qué se va a dialogar, y a diferencia del educador bancario que se pregunta por *el programa sobre el cual va a disertar*.

En este sentido, no podemos olvidar para mantener el horizonte emancipador cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual, y de superioridad sobre la naturaleza).

La primera homogeneización sobre la cual se produce esa acumulación del capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado en la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo desde una visión de ciencia bajo una sola epistemología.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, que son establecidos a partir del modelo STEM (*science, technology, engineering, mathematics* [ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas]), fruto del informe *Una nación en riesgo* (Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, 1983).

La universalización de esta propuesta se da a través de los organismos multilaterales, para lo cual se construyen unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos, cuyo fin es la producción y en donde la industria del conocimiento inicia un control sobre la educación, manifiesta en cómo construye los referentes de sus sistemas de calidad y de evaluación. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades y desarrolla metodologías que hagan posible la expresión de esa diversidad.

- ✓ Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

Perspectiva ético-política

Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas.

FREIRE (2005, p. 170).

De múltiples maneras, la idea de una humanidad digna cruza la obra de Freire, y para ello la pregunta persistente es cómo esa vida se hace plena y para él ello no se logra mientras los oprimidos no puedan expresar el mundo, mientras no dejen de ser sometidos necrófilamente, mientras en ese proceso no se transformen y se conviertan en *seres para sí*. Todas esas luchas por salir de las condiciones que deshumanizan hacen necesario, según Freire, un horizonte ético que se concreta en lo político, y la forma educativa de ella es la concepción bancaria, “la cual transforma a los educandos en recipientes, en objetos”.

Esta alerta sobre cómo se produce la deshumanización a través de lo educativo en esta sociedad, cuando insiste en el llamado a los liderazgos revolucionarios para que no nieguen la praxis de los oprimidos, ya que también “se puede aspirar a la revolución como un simple medio de dominación”. Por tanto, el sentido profundo de la ética va a ser instaurar la condición humana para todos los habitantes del mundo, lo que apunta a una utopía con una particularidad, es que va a requerir de quienes se comprometen para evitar que la opresión se instale en cualquier proyecto de transformación.

En ese sentido, la deshumanización en sus múltiples vertientes debe ser develada en el ejercicio educativo en las múltiples formas que toma ella, lo cual lleva a que la opresión construya dinámicas propias cuando se trabaja cualquier hecho educativo. De igual manera, exige enfrentar las estructuras sociales que deshumanizan a través de esas formas del poder existentes en el conocimiento, la naturaleza, la autoridad, el deseo, en miradas raciales, de género, de narrativas eurocéntricas que niegan y desvalorizan tradiciones, historias, cosmogonías, epistemologías; por ello, la lectura crítica del mundo propiciada por la educación popular busca reconocer y develar los métodos y dispositivos a través de los cuales se constituye esa opresión que niega lo humano.

Para ello, como asunto ético político central se plantea un desaprendizaje de imaginarios, dispositivos, métodos, teorías, mapas, que va a requerir, desde una perspectiva educativa, la construcción de otros sistemas de mediaciones. En los últimos tiempos, se ha generado una sensibilidad sobre los aprendizajes no tradicionales, lo cual ha implicado una relación problematizadora con los asuntos referentes a la naturaleza y a la condición femenina.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza que habían vivido por siglos también se rompían con la llegada de un conocimiento que, soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición; en este sentido, los procesos de sistematización mostraron una integralidad que no excluye lo racional, pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido de que toda enunciación contiene a las otras que han sido negadas para dar forma a esa única forma de conocer.

La profundidad de estos cuestionamientos llevó también a mirar críticamente la visión de la ética y la política, ya que al estar centradas sobre el antropocentrismo negaban la unidad del mundo y de la naturaleza, que se había roto en la visión euroamericana del mundo y que había tomado forma en las dinámicas de la universalidad del conocimiento a través de los sistemas de socialización en que habíamos sido formados. La emergencia del buen vivir/vivir bien de los grupos originarios que develan cómo la separación sujeto-objeto era artificial y correspondía a formas del poder de la época con acentuadas características patriarcales y positivistas.

La mirada patriarcal por un largo periodo de la modernidad ha sido del predominio de lo racional, lo abstracto, lo medible y cuantificable, y ha llevado a una pérdida de las maneras como los lugares de la mujer deben ser restaurados en la constitución de una condición humana, en donde todas y todos somos parte de la naturaleza. Allí, se requiere un ejercicio de armonización que nos lleve a prácticas educativas más integrales y a una visión del mundo con un horizonte ético más biótico.

- ✓ Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.

Empoderamiento y organización

¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente porque estas son su contrario antagónico, su “razón”. En la afirmación de Hegel que ya citamos, pensar con las masas equivaldría a la superación de sus contradicciones. Pensar con ellas equivaldría al fin de su dominación.

FREIRE (2005, p. 170).

Es paradójico en el pensamiento freireano la manera como hace viva en la sociedad la tensión oprimido-opresor, y cómo sobre esta funda toda su teoría de la educación liberadora y popular que nos propone, y que a pesar de buscar restaurar la condición humana encuentra en ese antagonismo muchos de los problemas de la sociedad. En ese sentido, plantea que el proyecto de poder opresor busca “evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar con ellas”.

Ese reconocimiento señala que la acción educativa no es el ejercicio del individuo y las personas, sino la capacidad de volver acción colectiva las propuestas que surgen de sus dinámicas, y al ser visto en los territorios posibilita que los participantes de procesos, proyectos, actividades, que compartan los sentires de la educación popular, tengan como principio la perspectiva ético-política. Esto debe materializarse en acciones que, al transformar sus prácticas, sus localidades, lleve a las y los educadores populares a constituir dinámicas en donde encuentren respuestas organizativas como formas de comunidad de transformación.

En ese sentido, la freireana no es una educación por el puro deseo de conocer o saber más, sino que abre dinámicas que, a la vez que le hacen posible cualificar su manera para estar en el mundo, la convierten en corresponsable de su destino y de garantizar un mundo bajo otras condiciones. Por ello, la educación popular en sus comienzos asumió que quien participara en sus actividades debía vincularse y articularse en los movimientos sociales existentes. El devenir y la ampliación de la educación popular le permitió ir encontrando cómo los sujetos que participaban en los procesos tenían múltiples intereses y sentidos para sus vidas, y al reconocerse críticamente en sus realidades fueron apareciendo perfiles muy variados de ellos, lo cual hizo necesario construir una filigrana de los tipos y maneras del empoderamiento que también se manifestaban en una diversidad

de caminos metodológicos con consecuencias organizativas del más variado tenor. Ello da lugar a reconocer la existencia de ámbitos diferentes que marcan, además, diversas formas de empoderamiento y articulación.

En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituirlos— siete ámbitos, en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- Ámbitos de individuación.
- Ámbitos de socialización.
- Ámbitos de vinculación a lo público.
- Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.
- Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.
- El ámbito de la masividad.
- El ámbito tecnológico y de las inteligencias artificiales.

Con los fenómenos de la cuarta revolución productiva, para quienes participamos en la educación popular y en los movimientos de estos tiempos, va a ser importante y urgente la capacidad de comprender las nuevas lógicas de este capitalismo cognitivo que da forma a la apropiación de la ciencia como fuerza productiva, entrando en un tiempo en donde es una realidad la producción de bienes inmateriales (información y conocimiento), y generando una reorganización del trabajo y en la sociedad con una nueva división internacional de aquel, en donde en América Latina encontraremos una reprimarización de la economía, con unas formas de consumo atizado en el espectro científico-tecnológico, visibles en internet, patentes para la producción, los medicamentos y muchos otros de esa industria naciente.

De igual manera, nos encontraremos con una desconcentración de la actividad productiva global y con la necesidad de nuevas instituciones educativas, muchas de ellas atizadas ya desde las innovaciones disruptivas para darle forma a ese nuevo modelo del capital y también de los proyectos transformadores. Allí, las formas organizadas de los oprimidos tendrán que reconfigurar muchas de las anteriores y

crear nuevas para hacer realidad la tensión de ser ciudadanas(os) del mundo e hijas(os) de la aldea, que nos llevará a construir los comunes de estos tiempos para mantener vivas las luchas que hagan vivo el proyecto de nueva humanidad freireano, fundado en las particularidades y que sea capaz de generar la esperanza de otros mundos.

- ✓ Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y promueve su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad.

Con propuesta pedagógica propia

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 (2005, p. 105).

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora... práctica pedagógica en que el método deja de ser instrumento del educador, con el cual manipula los educandos, porque se transforman los oprimidos en su propia conciencia.

FREIRE (2005, pp. 72-73).

Quizá el asunto central en la propuesta freireana es que toda su apuesta conceptual humanista, transformadora, empoderante, organizativa, se hace político-pedagógica, y en ella toman forma las apuestas de sociedad, ser humano, que tienen los que realizan la práctica educativa evidenciando que no hay actuación objetiva exenta de intereses, y ella se concreta en la propuesta y el método que se desarrolla. Esto, porque allí están presentes y se manifiestan las relaciones sociales bajo forma de saber y poder en las cuales se realiza el acto educativo, sacándolo de la mirada que intenta convertirla en un ejercicio técnico, objetivo y neutro.

Además, agrega otro elemento que va a ser propio de las pedagogías latinoamericanas miradas como paradigma, es que el método se convierte, en cualquier proceso educativo, en el vehículo principal a través del cual el (la) educador(a) materializa el acto educativo, como una acción integral, y por ello quien funge como tal hace del ejercicio un proceso en donde se coloca como un objeto de

la transmisión bancaria o decide convertirse en sujeto que, a la vez que se transforma a sí mismo, hace posible a través de la educación planificada la transformación de los demás participantes en él, lo cual les va a permitir, leyendo su mundo, un quehacer específico para transformarlo en su contexto.

Esta centralidad de la pedagogía como un asunto político va a diferenciar la pedagogía crítica freireana de otras que se quedan en la enunciación crítica de la realidad, pero no avanzan en la propuesta de un trabajo pedagógico como lugar donde se concretan esos análisis críticos de la sociedad y de los procedimientos de control y dominación. Freire exige volver el acto educativo mismo en un ejercicio político a través de la pedagogía y de los procedimientos metodológicos para lograrlo, promoviendo el hacer conciencia de no caer en el utopismo pedagógico, para evitar creer que esa dinámica producirá por sí sola la transformación de la sociedad, pero haciendo la salvedad de que quien participa en estos procesos se sumará a la transformación del mundo.

Por ello, Freire (2005) propone el diálogo de saberes como esa potencia para pronunciar el mundo:

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la “pronunciación” del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización. (p. 178)

Esto acontece en los más variados lugares de la sociedad, por ello el diálogo/confrontación de saberes se convierte en un ejercicio que construye intraculturalidad, genera identidad e interculturalidad, da lugar a procesos pedagógicos, a un espacio en donde lo diferente y lo diverso van adquiriendo expresión sin exclusión: “Por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación” (Freire, 2005, p. 212).

Por ello, la negociación cultural se convierte en el eje de su propuesta, por cuanto favorece la organización desde la pedagogía del campo trabajado, en clave de procesos de acción transformadora, y allí va a decantar, en la interculturalidad y la confrontación, los compañeros de viaje con quienes va a ser posible construir lo común, y no hace sujetos de la acción para la transformación del mundo, ya

que se han decantado esos núcleos básicos sobre los cuales se acuerda la acción en los territorios (Cendales *et al.*, 2016). En el sentido de Freire (2005),

en tanto en la teoría de la acción antidialógica, la conquista como su primera característica implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto; en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero “esto”. (p. 218)

La vigencia de lo político pedagógico o lo que otros denominan lo político a través de la pedagogía adquiere una validez inusitada en estos tiempos, en los cuales el capitalismo de cuarta revolución industrial ha iniciado una ofensiva contra la pedagogía por vía de una educación centrada en el conocimiento disciplinar (STEM) y el uso de las NTIC. Esto garantiza el control de los contenidos escolares con un discurso de lo virtual y de las tecnologías usadas como aparatos instrumentales o como las pequeñas *redes de aula* para facilitar el trabajo administrativo escolar.

Este asalto a la pedagogía, como parte del nuevo proyecto de control que corre por los organismos multilaterales del capitalismo cognitivo (Banco Mundial [BM], Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]) encuentran una vacuna en la propuesta de la educación popular y en las pedagogías críticas que hemos comenzado a evidenciar los intereses y las motivaciones que se mueven tras esas propuestas y que hemos denominado *despedagogización* (Mejía, 2010, pp. 130-147) y *apagón pedagógico mundial* (Bonilla, 2018). Estos primeros análisis van a exigir a la educación popular no solo reconocer este nuevo escenario, sino hacer propuestas concretas para convertir los elementos tecnológicos en su integralidad de sistema cultural, nuevo lenguaje, realidad virtual, realidad aumentada, vehículos comunicativos, proponer esos nuevos sistemas de mediación educativa más allá de su uso instrumental (“ferreteria”) y que en la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional se han denominado *geopedagogías* (Expedición Pedagógica Nacional, 2002, p. 10).

- ✓ Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.

Su escenario es la cultura

El concepto antropológico de cultura es uno de esos “temas bisagra” que liga la concepción general del mundo que el pueblo está teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo como seres de la transformación y no de la adaptación.

FREIRE (2005, p. 154).

Pudiéramos afirmar que esta es una de las improntas freireanas que va más allá del contexto entendido en las maneras clásicas de la tradición crítica (política y económica), y va a ser uno de los aspectos que va a marcar con especificidad el futuro de la educación entendida como paradigma latinoamericano. Ello, por cuanto es una construcción desde un lugar, en este caso, la visión de un nordestino brasileño participante del movimiento Nueva Cultura de su país, en donde la celebración y la fiesta como manifestación de identidad se hizo educación y pedagogía para recordarnos que no hay texto sin contexto.

El contexto enunciado en la educación popular freireana no es solamente el que se explica en términos racionales y lógicos, de corte antropocéntrico, sino aquel que estaba vivo en las comunidades que expresaban a través de otros mecanismos y dispositivos los sentidos de su vida a través de su cuerpo, su voz, sus ritos, sus celebraciones, mostrándonos que en medio de la pobreza, la miseria, la subalternidad, la manera como representaban sus cosmogonías era razón más que suficiente para vivir y seguir creyendo en cambios posibles.

La existencia de múltiples formas de culturas populares de una manera heterogénea en los territorios exige el decantamiento de las formas que reproducen control y poder que oprime en el interior mismo de ellas, situación muy visible en algunas dinámicas de participación en las cuales, a partir del control de aparatos sociales en las comunidades y la relación con la politiquería, convierte a algunos miembros de los grupos organizados populares en correas de transmisión de ella. En ese sentido, la educación popular ha ido manteniendo un debate que permite la mayor participación posible y una formación que encuentre mecanismos para develar y deconstruir cómo ellas existen en los territorios. Esto ha implicado un trabajo profundo con jóvenes en perspectiva de prevención para evitar caer en estas dinámicas, lo cual ha generado agrupaciones artísticas y populares con los nuevos sentidos y sensibilidades.

El sentido freireano de la cultura, que atraviesa toda su obra, está propuesto en la *Pedagogía del oprimido* como ese sentido y sistema simbólico de representaciones, desde donde se teje el salir de la opresión y, por tanto, se convierte en el escenario fundante de cualquier actividad que intente colocarse en el horizonte de la educación popular. En esta perspectiva, cuestiona el síndrome de modernización que corre por las propuestas educativas del capitalismo cognitivo, y nos muestra cómo cualquier dinámica de educación popular se construye metodológicamente desde el arraigo en los territorios e identidades, lo cual es muy visible en sus propuestas de temas generadores y la investigación temática para hacerlos pedagogía.

Esa cultura le va a entregar una manera de relacionarse con las más variadas formas del poder: raciales, epistémicas, cognitivas, lingüísticas, para construir una cultura política donde se mezclan las formas del poder que domina y controla, y las de las culturas que resisten, reexisten y mantienen su identidad como parte de un ejercicio donde debe sobrevivir, y acepta los juegos de poder para ello, pero mantiene en sus prácticas hábitos, costumbres, de su tradición, otros sentidos para su presente y la reconstitución de su pasado desde las memorias.

Esto posibilitó que esas opresiones que corren por las razas, el género, la diversidad sexual, la discapacidad, las edades, las formas religiosas, encontraran unos ecosistemas de vida que permitieran verlas en su singularidad relacionadas al funcionamiento mayor de la sociedad y que a su vez implosionan la idea clásica de cultura, mostrándola desde los territorios, sus prácticas y sus cuerpos, haciendo visible que más allá de las resistencias estaban también las reexistencias como fundamento de su identidad, que van a tomar forma en lo que genéricamente hemos llamado “el Sur” (Mejía, 2010, pp. 248-315).

De igual manera, la emergencia de las realidades de tercera y cuarta revolución industrial con su impacto en la vida cotidiana —a través de las modificaciones tecnológicas de la realidad virtual, las redes sociales, los nuevos sistemas de información con su construcción en la industria cultural de masas— ha ido generando un nuevo ámbito de actuación en torno a cómo ellos han sido constituidos y están llegando a los múltiples lugares, siendo incorporados a las dinámicas culturales existentes en los más variados grupos populares. Ello exige

a la perspectiva de la educación popular una capacidad de su uso y análisis crítico de las tecnologías y sus consecuencias para realizar el trabajo de incorporación en sus dinámicas, posibilitando que en este tiempo seamos ciudadanas(os) del mundo e hijas(os) de la aldea, haciendo y siendo educadores(as) populares.

- ✓ Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.

Subjetividades críticas

Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

FREIRE (2005, p. 167).

El ejercicio del diálogo freireano en su momento enfrentó teorías en boga de la psicología y la comunicación de la época, basadas en el individuo y la personalidad, para colocarnos frente a una intersubjetividad que no se entiende como solo explicación solipsista de un sujeto que conoce. Acá el conocer se hace con otros y mediados por el mundo para ejecutar una acción transformadora desde la participación. Por ello, va a reafirmar que la humanización de todos y todas se hace por vía de la praxis y enfatiza en que ella se produce en el ejercicio de *intersubjetividad en intercomunicación*. Por ello, alerta sobre “confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo” (Freire, 2005, p. 49).

En esa medida, muestra que en esas dinámicas más moleculares también la dominación ha enclavado su propuesta de dominación y poder bajo las formas más singulares de la diversidad y la diferencia. Es la razón por la que su propuesta pedagógica busca leer el mundo inmediato y en su comprensión y explicitación, a través de la palabra en *el círculo de cultura*, donde pronuncia su mundo en clave de control y de lucha, para hacer posible que, en el diálogo con los otros, tome

conciencia de su realidad y las formas como habita la opresión en ellas. A su vez, reconocer las dinámicas necesarias de colocar en su vida cotidiana para transformarlas en un proyecto de liberación. En ese sentido, el ejercicio educativo va a permitir la realidad de esas subjetividades rebeldes.

La manera como las contradicciones de la sociedad se presentan, también en los grupos populares, colocó la alerta por cuanto en las organizaciones sociales se reproducían los vicios del poder que se cuestionaban a la derecha y que, en alguna medida, introducían clientelismo, corrupción, comportamientos con características delincuenciales, y ello también se evidenció cuando en algunos sectores de izquierda llegaron a los gobiernos; muchos de estos elementos se trasladaron a las relaciones y las transacciones que se realizaban en las relaciones gobierno/sectores populares, lo que indicaba que la subjetividad debía ser trabajada desde los componentes ético políticos. Esto mostraba un ámbito de individuación que tenía que abordarse en las actividades de la educación popular.

En los relatos producidos en la sistematización se ve claramente cómo el actor de esa práctica se autoexcluye y construye una narrativa cultural de negación, no solo de su identidad, sino de su condición humana, inferiorizando sus deseos, sus instintos, su corporeidad, sus placeres. Cuando la práctica visibilizada en el ejercicio de sistematización permitió esa otra enunciación, encontró que en ella los sujetos se sostenían en múltiples formas de pervivencia de sus identidades y de lo comunitario (Torres, 2020), a partir de maneras propias de relacionamiento que eran más enunciados en los ejercicios cuando estaban con los más próximos a sus dinámicas sociales y culturales.

Como se puede ver en el caso de la sistematización trabajada en la educación popular, el ejercicio educativo ayuda a reelaborar las explicaciones de sí y del mundo, de manera integral. Esto le va a exigir al participante de tales procesos no solo comprensión y explicitación, sino también acciones que le ayuden a restaurar su subjetividad desde sus raíces más profundas, presentes en las actividades prácticas en su cotidiano vivir, donde se materialice esa nueva mirada restauradora de sí misma(o) y de su entorno, como epifanía de una nueva subjetividad que, desatando los nudos del poder y el control en sí, también inicia la marcha para construir con otros nueva humanidad.

Es interesante que en esa cada vez mayor ampliación metodológica, en la dinámica de hacerse propuesta más amplia para toda la sociedad, la educación popular encuentra que en la década de 1980 esa subjetividad fue entendida inicialmente como la creación de unas actividades que buscaban construir seguridad y autoestima en los grupos populares, en las condiciones de subalternización y empobrecimiento (Bastias y Cariola, 1995, p. 125).

En ese tránsito hoy es posible reconocer cómo sus mayores elaboraciones han convertido sus propuestas en un ejercicio de construcción en y desde subjetividades rebeldes con dispositivos específicos para cada una de ellas, en coherencia con el ámbito (ver atrás, en los fundamentos práctico-teóricos) en que se trabaja, lo cual vuelve concretas las propuestas pedagógicas y metodológicas en coherencia con ellos. El futuro de la educación popular va a estar atado a la capacidad de construirse en la flexibilidad de la particularidad de estos ámbitos.

- ✓ Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.

163

Saber práctico-teórico

La conocida afirmación de Lenin: “Sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario” significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo, sino con praxis, por lo tanto, esta solo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse.

FREIRE (2005, p. 162).

El enunciado freireano es claro en el sentido que recoge la tradición marxista de la unidad entre teoría y práctica. Por ello, la idea de praxis en este texto recorre todas sus determinaciones en sus múltiples sentidos: “negar la praxis verdadera a los oprimidos”, “la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquella de las masas oprimidas” y también de las maneras como, por la negación de la teoría, se construye parte del proyecto dominador: “para dominar, el dominador no tiene otro camino, sino negar a las masas populares la praxis verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente” (Freire, 2005, p. 163).

Por ello, la comprensión y el sentido de la idea de praxis ha estado en el corazón de la educación popular y le ha exigido desarrollar numerosos caminos metodológicos e investigativos para materializarla, lo cual no ha estado exento de un debate que ha marcado todo el tiempo el quehacer político pedagógico de sus dinámicas, en los múltiples escenarios de los diversos países y por la manera como hacen presencia en sus prácticas las formas variadas de esas subjetividades rebeldes y por las diferentes comprensiones que va generando el crecimiento y desarrollo de la educación popular.

En algunos periodos históricos, el excesivo énfasis en la práctica revolucionaria llevó a descalificaciones a los procesos de producción de saber y conocimiento de ellas, señalándolas como academicistas, intelectualistas, de tradición pequeñoburguesa y, de otro lado, los señalamientos a los contradictores ubicándolos como “basistas”, activistas sin fundamentación. De igual manera, el énfasis por ratos colocados en señalar como lo propio de la educación popular, la que estaba directamente articulada a movimientos sociales de los grupos populares, también generó distorsiones en el debate, por cuanto quien no participara del carácter político organizativo era descalificado. Esta mirada también produjo que el trabajo con grupos populares por su carácter subalterno o de pobreza fuera denominado de educación popular, y la escritura de los académicos que acompañaban esos procesos como la teoría de esas prácticas.

Ese escenario llevó a que muchas oenegés abandonaran la educación popular y regresaran a ella solo a través de proyectos específicos para los que adquirirían financiación, lo cual hizo que la relación con los grupos populares también se tornara muy instrumental, por cuanto el servicio o la actividad que pudiera prestar la institución era aprovechada por la organización más de base y participaba, garantizando que no perdiera el horizonte político pedagógico en el tipo de acción que le proponían.

Esto construyó nuevas formas de relación desde organizaciones que desarrollaron criterios a partir de su arraigo en el territorio y encontraban una posibilidad de disponibilidad de recursos. Situaciones que marcaron la producción de teoría, la cual se vio subsumida por las concepciones políticas y metodológicas de las organizaciones, dándole forma a criterios y procedimientos para constituir esos encuentros, que hasta hoy se mantienen como una tensión de teoría-práctica y la praxis como resultante de ella.

En este rápido recorrido, la tensión teoría-práctica y el sentido de la praxis han sido una constante que ha enriquecido la discusión y a la vez uno de los lugares de revitalización de la educación popular, en medio de los malestares y dolores que pueden haber causado estas diferencias. Asimismo, se produjeron corrientes de educación popular que marcaron posturas y miradas desde distintas posiciones epistémicas. Hacia el futuro, seguirá siendo uno de los ejes de su desarrollo y mucho más ante las nuevas realidades y exigencias de dar respuesta a un mundo en constante cambio, lo cual va a requerir la recreación de su pedagogía, sus metodologías y, desde luego, sus fundamentos teóricos.

- ✓ Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.

Producción de conocimiento y vida con sentido

En este sentido, la investigación del “tema generador” que se encuentra contenido en el “universo temático”, mínimo los temas generadores en interacción, se realiza por medio de una metodología concienciadora.

Más allá de posibilitarnos su aprensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

FREIRE (2005, p. 130).

El asunto de la praxis como fundamento de la concepción freireana de la educación popular se visibiliza en el planteamiento original de la *Pedagogía del oprimido*, al darle un lugar a la investigación para instaurar desde ella el acercamiento a la realidad, para desde allí organizar el mundo que va a ser nombrado por los participantes en su práctica educativa. Por ello, el tema generador lo da la realidad, pero la investigación de él va a generar la contextualización, como, por ejemplo, en la alfabetización, el universo vocabular.

Esta investigación fundamenta la construcción del escenario contextualizado y territorializado para que el punto de partida de la actividad educativa esté dado por cómo los grupos participantes construyen el mundo y los sentidos que le otorgan a las prácticas con las cuales viven su existencia cotidiana, visibles en las relaciones sociales. En esta perspectiva, la investigación no tiene un fin en sí, va a ser parte del dispositivo metodológico que va a permitir realizar el trabajo educativo.

El entramado que se forma, pudiéramos argumentar, vuelve a esa investigación que se origina y desarrolla en la vida de los participantes como la posibilitadora de su explicación del mundo —sus sentidos y sus sueños—, y que se convierte en una apuesta desde sus mundos y no sobre ellos. En este sentido, se convierten en actores de un proceso donde la investigación pasa a ser una estrategia pedagógica, sin perder su importancia y especificidad en toda la dinámica educativa transformadora.

A medida que se fue decantando la propuesta pedagógica de la educación popular, la investigación se fue profundizando, por cuanto permitió la emergencia y encuentro con múltiples elaboraciones que se venían haciendo desde el pensamiento rebelde y crítico latinoamericano, en una discusión y diferenciación con el conocimiento eurocéntrico y la manera como una epistemología de bases diferentes, soportada más sobre las prácticas, exigió pensar en procesos que, por tener una riqueza fundada en su quehacer y en la diversidad, se constituían en campos diferentes pero que cruzaban sentidos. Allí la relación entre educación popular e investigación-acción participante cada vez fue más complementaria en los trabajos en, con y desde los grupos populares. Y aparecieron también elaboraciones que daban cuenta de formas de saber y conocimientos presentes en los grupos populares.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que daban cuenta también de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual en el ejercicio sistematizador era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas dinámicas posibilitaron la construcción de una autovaloración, por cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidas en ámbitos de poder y saber, y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un Sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, y nos ha señalado esas otras maneras de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

El camino de la producción de saber y conocimiento también propició el encuentro con otras propuestas metodológicas o hibridaciones con grupos y sectores críticos en nuestros contextos, que dieron lugar a variadas corrientes en el campo de la propia educación popular. Allí también se trabajaban diferentes perspectivas desde la práctica como lugar epistémico, entre ellas: las etnometodologías, las narrativas, las reautorías, las metodologías orales, que constituyen un campo interepistémico mucho más amplio.

- ✓ Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.

Relaciones saberes/conocimientos

No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico e ingenuo será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

FREIRE (2005, p. 135).

En la propuesta freireana, la actoría social y política de los grupos sociales oprimidos obliga también a un reconocimiento de una autoría propia en el pensar, en el cual ellos se hacen sujetos que *producen y transforman las ideas*, en una crítica a quienes los consideran solo de pensamiento mágico e ingenuo y consumidores de ideas. Este reconocimiento le ha permitido a la educación popular en esta nueva etapa, a medida que desarrollaba su propuesta pedagógica, ir encontrando los elementos que le posibilitan diseñar propuestas metodológicas en las cuales esas diversidades pueden encontrar, en los procesos educativos, la manera de expresar su voz.

Los principios de la educación popular han ayudado a que esas voces, al ponerse en juego en el acto educativo, visibilicen la manera como explican el mundo desde otros lugares y a partir de la variedad de dimensiones. En ese sentido, aparecen cosmogonías, epistemologías, lenguajes, corporalidades, que necesitan encontrar

formas de expresarse, en ocasiones por los caminos tradicionales por donde siempre ha concurrido el logos occidental. Allí, también fue necesario desarrollar propuestas metodológicas que trabajaran el cómo favorecer la visibilización de esos saberes propios.

En estas emergencias fue necesario establecer criterios para la relación pedagógica entre intraculturalidad e interculturalidad; en cuanto esta última también tiene formas en las cuales, acompañadas de un discurso crítico, construye subalternizaciones cognitivas con consecuencias epistémicas. Esto permite el control de la diversidad y la diferencia que, al naturalizarlas, tiende a ocultar las maneras que asume la desigualdad en las aparentes dinámicas participativas, que fundadas en la simetría hacen de ella, inconscientemente, su saldo pedagógico. Esto hace el llamado de alerta para descubrir esas pistas y señales para detectar cómo la educación popular construye poder-saber y cuál es su orientación.

Estas relaciones poder/saber constructoras de simetrías y asimetrías se vuelven más evidentes cuando se elaboran con detalle los trabajos con grupos originarios, afros, mujeres, LGBTI, jóvenes, discapacitados, los cuales hacen estallar elementos clásicos de la educación popular, y descolocan y transgreden principios cuando al afirmarse desde sus identidades colocan sobre el escenario educativo esas negaciones ontológicas sobre ellos, al ser nombrados aun por procesos progresistas que subordinan esos aspectos de la diversidad. Esto exigió caminos de crítica y replanteamiento a las lógicas y epistemes universales, incluidas las revolucionarias.

Uno de los casos más inspiradores es cómo los talleres con estos grupos fueron visibilizando, desde sus narrativas, cómo la mirada occidental se establecía sobre una matriz patriarcal de su manera de establecer el conocimiento, y tomó forma concreta cuando los grupos originarios reclamaron por el tratamiento de objeto a la madre tierra o cuando los grupos afro reclamaban la unidad con la naturaleza desde las comunidades, cuando las mujeres se reencuentran en una línea matrística de complementariedad con todos los seres vivos, cuando los grupos de discapacidad negaron la línea de separación entre lo normal y lo anormal fundado sobre lo cognitivo, o los LGBTI cuestionan la moralización de los cuerpos de la mirada heterosexual y plantean la existencia de otros cuerpos.

Curiosamente, en un mundo donde el capital convierte la ciencia y el conocimiento en fuerza productiva para un capitalismo que ahora controla y domina desde sus formas cognitivas, bajo las múltiples dimensiones de su reorganización, nos encontramos con una educación popular que, trabajando en la particularidad y la singularidad de grupos específicos, nos invita a mirar la ciencia clásica de la humanidad como un relato válido en ciertas circunstancias, pero que no explicaba suficientemente estas maneras de un mundo que se tejía por las realidades del Sur con características propias, e invitaba a realizar el ejercicio metodológico de la propuesta pedagógica de la educación popular a fondo, para construir los puentes con esa ciencia tanto en su versión moderna como en los replanteamientos críticos que se vienen dando desde las más variadas disciplinas que componen el campo de la interdisciplinariedad (Morin y Delgado, 2018).

Por otro lado, en el encuentro posible emergían unos conocimientos o saberes como hallazgos de los procesos de educación popular y de las rebeldías latinoamericanas que estaban más constituidas desde las prácticas, fundadas en la sabiduría y la tradición con arraigo en la diversidad y uso en lo pluriverso de numerosos de espacios locales.

Este encuentro problemático abre un nuevo diálogo interepistémico que tiene como preguntas centrales las dinámicas que los legitima, los intereses que comportan y la pregunta sobre en qué condiciones se produce un encuentro fundado en el diálogo, la confrontación y la negociación para cambiar el mundo y transformarlo.

- ✓ Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

La reexistencia construye identidad

Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esa dicotomización, la investigación temática tiene como sujetos de su proceso no solo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar.

FREIRE (2005, p. 238).

En el proyecto freireano, el pueblo oprimido es el sujeto histórico de su propuesta educativa y pedagógica. En ese sentido, ella está construida de tal manera que al realizarse se hace desde una mirada que replantea algunos de los elementos clásicos de las Ciencias Sociales y de entrada propone un giro en el proyecto occidental de ellas, cuando plantea que cualquier actividad en el horizonte de su pedagogía es un ejercicio con y desde esos sectores. Esto impulsa al autor a un giro metodológico que va a ser el núcleo del proyecto, por cuanto convierte el mundo del oprimido en territorio de nuevas construcciones sociales, epistemológicas, políticas, culturales, marcando diferencias con la matriz jacobina del ejercicio de la política a izquierdas y derechas.

Al tener al oprimido como actor fundamental, propone una pedagogía coherente con su apuesta, la cual hizo que sus continuadores en sus más variados y múltiples entendimientos debiéramos actuar en coherencia con esos principios, ampliándolos y desarrollándolos a las nuevas realidades de un mundo cambiante y cómo ellas afectaban a los grupos, lo cual implicaba modificación de las formas de opresión.

Esa tensión entre actualidad y tradición se convierte en uno de los hechos fundamentales que cualquier persona, grupo, institución, movimiento que trabaje con la perspectiva de la educación popular, debe asumir. Ello ha permitido que en esa actualización de la mirada se dote de una flexibilidad para poder leer, con y desde esa perspectiva, la infinidad de escenarios de la sociedad en los cuales la educación popular actúa.

Sin embargo, la propuesta pedagógica de la educación popular, cuando cuestiona ciertos acercamientos con los grupos oprimidos, al decir de Freire (2005):

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.

Se olvidan que su objetivo fundamental es luchar por el pueblo, por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. (p. 115)

Allí aprendimos que el ejercicio en esa confrontación de saberes nos exigía también reinventarnos para comprender los mundos que emergían y, para ello, era absolutamente necesario hacer un ejercicio pedagógico de desaprendizaje que nos transformara a nosotros para posibilitar la construcción de proyectos comunes surgidos de la negociación cultural para transformar el mundo. También aprendimos que la resistencia, trabajada desde la materialidad con toda su potencia cultural, no solo está hecha de dominación, sino que también debe reinventarse para encontrar en la vida de los oprimidos la enunciación propositiva ya aquí y ahora, en claves de su mundo que impugna control y poder desde otras maneras, a veces difíciles de comprender, para el pensamiento más clásico.

Estas narrativas permitieron encontrar que, paralelo a las resistencias, se mantenían vivas tradiciones milenarias que habían mantenido a los grupos oprimidos en medio del control y del dominio como resistencias, y cuando fue posible, emergieron como elementos propios de su mundo para mostrar la vigencia de esas cosmogonías, epistemologías que marcaban la diferencia con las formas clásicas de la protesta y la lucha. Un buen ejemplo de ello es el vivir bien/buen vivir (Aguirre e Ibáñez, 2015) de la tradición originaria que, al emerger, cuestiona la idea de desarrollo y propone planes de vida desde su matriz cosmogónica para toda la sociedad. Estos elementos también fueron acompañados de unas reelaboraciones de las teorías críticas, por ejemplo, en lo que Zabaleta (2014) denominó *formaciones sociales abigarradas*. Estas, surgidas en infinidad de espacios, fueron mostrando que era necesario que en muchas de las resistencias fueran releídas en clave de reexistencias.

Estas dinámicas de reexistencia, a la vez que señalaron toda esa potencia para realizar un trabajo educativo que les diera entrada a ellas, también significó una disputa en el interior de los movimientos y las organizaciones por los controles organizativos de ellas, que entraban en las lógicas de clientelismo y dinámicas del control de los aparatos. En muchas ocasiones, estas experiencias se fueron desarrollando en medio de prácticas que poco a poco ampliaron sus experiencias de educación popular y que la enriquecían desde las especificidades de su mundo. En mi experiencia, algunas prácticas con grupos originarios me llevaron por los procesos de educación propia (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2004), también la sistematización me colocó

con experiencias de nombrar (Trejos *et al.*, 2018) y adquirir identidad desde lugares diferentes a los que habían construido, urgiendo la búsqueda de categorías nuevas para ubicar esos mundos.⁵

Estos elementos, surgidos del corazón de la propuesta educativa y pedagógica de la educación popular, también nos han llevado a que ella adquiriera especificidad y decantamiento en muchos lugares y en los más diversos procesos en coherencia con la identidad, y la manera como los movimientos y dirigentes construyen los nuevos derroteros en donde manifestaciones muy actuales de ella son, por ejemplo, el ambientalismo popular y las propuestas de economía popular en sus múltiples vertientes, la educación propia, la educación del campo, las educaciones orales, las educaciones en territorios afro y muchas otras. En mi país, una Secretaría de Educación de una ciudad capital, desde estos desarrollos, presentó una propuesta en educación desde sus identidades del Sur (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2018).

- ✓ Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias propuestas de transformación de la sociedad.

Cambiar también la vida

Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo crítico antes de su acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural, paso previo para transformarse en revolución cultural. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución o la acción cultural con la nueva educación que debe ser instaurada juntamente con el acceso al poder.

FREIRE (2005, p. 177).

La vigencia de la educación popular hacia el futuro va a estar atada al sentido freireano de crítica al maximalismo, que es claro en las citas anteriores donde plantea que la necesidad de un trabajo pedagógico, antes que cualquier acceso al poder, debe formar parte de lo que él denominó *acción cultural*, previa a cualquier *revolución cultural*,

⁵ Una experiencia interesante de este tipo de producción es la de la Corporación Educativa Combos de Medellín, Colombia y publicada en cuatro libros, de la colección Ha-Seres de Resistencia Con Vos y Con Voz: *Entre nosotras para nacer otras* (Restrepo y Restrepo, 2008); *Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos* (Bustamante, 2008); *Tejiendo sobre-vivencias* (Medina *et al.*, 2008) y *Haciendo resistencia desde la escuela* (Henoa, 2008).

mostrándonos una mirada sobre el poder que funciona sobre el cotidiano de nuestras vidas todos los días y a todas las horas, haciendo de nuestra acción un ejercicio para ser vivido, transformando la vida en su integralidad, haciendo visible que es la praxis del proyecto que se tiene la que construye sociedad y no la acción limitada de participación en ciertos procesos específicos. Esto plantea que el proyecto es revolucionar toda la vida en hábitos, costumbres, como escenario de transformación del mundo ya y ahora.

No puedo dejar de mencionar acá alguna conversación con el P. Fernando Cardenal, S. J., que viene bien para ilustrar la afirmación anterior en estos tiempos de crisis de los denominados *gobiernos progresistas*. Cuando renunció a sus vínculos con el gobierno sandinista (fue ministro de educación) y ante la denominada *piñata sandinista*, afirmaba:

Yo soy hijo de Sandino, pero no del Frente, que realiza esa corrupción. Además, soy educador popular y ello exige que mi primera exigencia sea por la ética en la política de todos los días y seguir siendo fiel al proyecto popular.

Esta reflexión bien pudiera iluminar el proceso autocrítico necesario para los denominados socialismos del siglo XXI, y procesos y proyectos de izquierda en los que hemos participado, en los ámbitos gremial y político.

De igual manera, vamos a tener que analizar la obra de Freire con sentido histórico de las dinámicas del desarrollo de la educación popular, lo cual con mirada crítica nos permite reconocer que, como todo ser humano, es un hijo de su tiempo. En ese sentido, en múltiples aspectos, a pesar de su visión del futuro y del carácter de ser un texto clásico la *Pedagogía del oprimido*, nos permite reconocer que algunas de sus categorías conceptuales son propias de ese tiempo. Por ejemplo, cuando afirma:

No confundir desarrollo con modernización. Esta, que casi siempre se realiza de forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la 'sociedad satélite', en el fondo solo interesa a la sociedad metropolitana. La sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo. (Freire, 2005, pp. 210-211)

Las miradas desde estos territorios de la educación popular se preguntan si el trabajo de este tiempo puede mantener la naturaleza y lo humano con el consumo desaforado que hemos construido como progreso, constituyendo un nuevo mito de este momento de la modernidad, lo cual va a exigir los cuestionamientos a esas formas epistémicas y cosmovisiones que han naturalizado como logro de la humanidad aquellas euroamericanas, convirtiendo muchas veces el proyecto político en colocar como horizonte lo criticado para nuevas maneras de vida. Como bien lo enuncia don Nelson, dirigente indígena del cabildo de Riosucio, Caldas (Colombia), “es fácil salir del mundo, lo difícil es que el mundo salga de uno”.

En ese trastocamiento de valores, perdimos muchos educadores populares y políticos revolucionarios, el sentido ético utópico de la política, tanto en los escenarios gremiales como en los sociales, y nos interesamos solo por el resplandor del poder que repetía bajo formas de izquierdas, las que se cuestionaban llevando consigo la pérdida de la apuesta histórica. Y allí vuelve el pasado para confrontar parte de nuestras identidades modernas en un ejercicio de la política que hoy nuevamente nos invita a revolucionar la revolución.

La reconstitución que ha tomado forma en esos replanteamientos profundos en términos epistémicos, de las cosmogonías, nos sigue afirmando un Sur que se da desde la vida misma, posibilitando esas comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación que, a la vez que nos ayuda a reconocernos como naturaleza visible en las prácticas y en la manera como vivimos, comienza a traer la utopía en su sentido más propio de estos lares, para reconstruir sentido y esperanza en el día a día, iluminados por “el adelante es atrás” del buen vivir que nos invita a rehacernos desde nuestra propia historia, enfrentando la desutopía, rehaciéndonos desde nuestra propia historia. Por ello, afirmamos que la utopía, a diferencia de como la vivimos en nuestro pasado revolucionario, hoy está atrás en un porvenir común en el que se haga posible transformar el mundo, pero cambiando la vida ya.

- ✓ Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.

A manera de cierre: “Ladran, Sancho, señal que cabalgamos”

Esta frase, atribuida —según los exégetas del Quijote— en forma equivocada al hidalgo de la Mancha, nos sirve para hacer un cierre abierto de este texto, el cual ha buscado dar cuenta de cómo la educación popular se ha constituido de forma contradictoria y problemática en nuestro continente y otras latitudes, y que tiene como fundamento el texto del cual celebramos en estos días sus 50 años, y que los amigos brasileños, encabezados por Inés Araújo, la familia de João Francisco de Souza y la Universidad Federal de Recife, me han animado para compartir estas reflexiones.

La educación popular sigue su marcha, más allá de pensamientos que intentan clausurarla o quienes la convierten en un círculo cerrado de elegidos freireanos o mesías de grupos populares específicos. Hoy, ella se ha convertido en un campo abierto que sigue constituyéndose más allá y continúa enriquecida por la diversidad de personas, grupos, organizaciones que concurren a ella para encontrar caminos de liberación.

La educación popular se sigue haciendo y siendo en tiempos de profundas transformaciones epocales, en los cuales es posible reconocer diferentes comunidades que se han constituido en torno a sus claves en el continente. Allí encontramos comunidades de práctica, de aprendizaje, de saberes, de conocimientos, de resistencias, de reexistencias, todas en la búsqueda por hacerse comunidades de transformación para seguir apostando por los oprimidos de este tiempo y de todos los tiempos; que reconocen la encrucijada de este nuevo capitalismo, llamémoslo como queramos: cognitivo, inmaterial, tecnocientífico, del conocimiento, de la información y muchas otras maneras que muestran la urgencia de leer esta nueva realidad.

En este sentido, pudiéramos reconocer que su propuesta se ha ampliado. Aunque todavía es limitada, está en desarrollo y no exenta de grandes dificultades, pero cada vez más, con su propuesta político-pedagógica, intenta construir esas maneras de como desde lo educativo y en lo educativo otro mundo es posible hoy. Esto es un anticipo del mundo de nueva humanidad, por el que batalló Freire, y que la acción más colectiva de organizaciones, movimientos, instituciones, materializarán la búsqueda de esos nuevos caminos para cambiar este tiempo, en un desaprendizaje permanente que

también nos ayude a aprender las nuevas maneras del cambio y a cambiar la manera de cambiar. Sí, podemos decir definitivamente: “Ladran, Sancho, señal que cabalgamos”.

Qué mejor que cerrar con las palabras de Paulo Freire (2005), citadas al final de *Pedagogía del oprimido*, para mantener su aliento:

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de una educación dialógica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarnos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar. (p. 242)

Y, desde luego, volver a nuestras raíces que se convierte en un llamado para continuar la indagación histórica en múltiples lugares para cada vez hacer más riguroso nuestro camino. Por ello, recordemos a nuestro maestro Simón Rodríguez:

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos [...] yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos. (citado por Grases, 1954, p. 71)

REFERENCIAS

- Aguirre, N. e Ibáñez, A. (2015). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía en construcción*. Ediciones Desde Abajo.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho, Síntesis.
- Bastías, M. y Cariola P. (1995). *Crecimiento con equidad, nuevos desafíos para la educación popular* [Documento presentado en simposio]. Simposio Internacional “Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad”. México, Colegio Mejiquense, Unicef.

- Bonilla, L. (2018). *Apagón pedagógico global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Ediciones Amazon.
- Brandão, C. R. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.
- Brandão, C. R., Berlanga, B., Mejía, M. R., Rodríguez, M. y Suárez, D. (s. f.). *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación desde el sur* [En prensa]. Ediciones Desde Abajo.
- Bustamante, G. (2008). *Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos*. Colección "Ha-seres de resistencia con vos y con voz". Corporación Educativa Combos.
- Cabaluz, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Quimantú Editores.
- Cáceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Edution du Seuil.
- Cendales, L., Mejía, M. R. y Muñoz, J. (comps./eds.). (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Ediciones Desde Abajo.
- Cendales G., L., Ghiso, A. M., Gómez Obando, S., Mejía, M. R., Ortega Valencia, P., Peresson Tonelli, M. L., Posada E., J. y Torres Carrillo, A. (2017). *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares*. Laboratorio Educativo.
- Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. (1983, 26 de abril). Carta de entrega del Informe. En *Informes y documentos. Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (I)* (pp. 135-156). <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *Programa de educación bilingüe e intercultural PEBI-CRIC. ¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de educación propia*.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Santillana, Unesco.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2002). *Expedición a la expedición pedagógica nacional. Evaluación internacional*.
- Fals Borda, O. (1981a). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Carlos Valencia Editores.

- Fals Borda, O. (1981b). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. <https://es.scribd.com/document/347716263/Fals-Borda-O-1981-La-Ciencia-y-El-Pueblo-Nuevas-Reflexiones-Sobre-La-Investigacion-Accion>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Materiales Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37.
- Grases, P. (1954). *Los escritos de Simón Rodríguez*. (Vols. 3) (Compilación y estudio bibliográfico). Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- Henaó, G. (2008). *Haciendo resistencia desde la Escuela*. Colección "Ha-seres de resistencia con vos y con voz". Corporación Educativa Combos.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Jaramillo, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada*. Argumentos.
- Kusch, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En *Obras completas* (Tomo II, pp. 255-536). Editorial Fundación Ross.
- Lázaro, F. (2016a). *Bachillerato popular de jóvenes y adultos*. IMPA-CEIPH.
- Lázaro, F. (2016b). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Naranjo en Flor.
- Leyva, X. A. y otros/as. (2015). *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras* (Tomos I y II). Cooperativa editorial Retos.
- Medina, M., Vargas, B., Zuluaga, M. y Villa, H. (2008). *Tejiendo sobre-vivencias*. Colección "Ha-seres de resistencia con vos y con voz". Corporación Educativa Combos.
- Mejía, M. R. (2010). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.

- Mejía, M. R. (2015). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Capítulo I. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular* (Trad. M. A. Laureano y N. Bastos de Souza). Pedro & João Editores.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*. Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la educación*. Ediciones Desde Abajo.
- Murillo, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó*. La Carreta Social.
- Niebuhr, R. (1966). *El hombre moral en una sociedad inmoral. Un estudio sobre ética y política*. Ediciones Siglo Veinte.
- Pérez, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. Papeles.
- Planeta Paz – Oxfam. (2017). *Crear y resistir desde los movimientos sociales: sistematización de experiencias territoriales de paz*. Planeta Paz, Oxfam.
- Restrepo, C. y Restrepo, E. (2008). *Entre nosotras para nacer otras*. Colección “Ha-seres de resistencia con vos y con voz”. Corporación Educativa Combos.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras completas* (vol. 2). Universidad Simón Rodríguez.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores y Clacso.
- Secretaría de Educación Municipal de Pasto. (2018). *Proyecto innovador educativo municipal para los saberes y la alternatividad (Piemsa). Somos de alas, no de jaulas*.
- Sarmiento, D. F. (1845). *Civilización y barbarie*. Progreso.
- Torres, A. (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Trejos, D. C., Soto, J. P., Reyes, L. F., Taba, L. A., Ortiz, S. C. y Motato, T. (2018). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Planeta Paz.

- Zabaleta, R. (2014). *Las masas en noviembre*. Siglo XXI Editores.
- Zambrano, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Magisterio.
- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento*. Ediciones Desde Abajo.

*Lectura del mundo y lectura
de la palabra. Paulo Freire,
referente de la educación
popular latinoamericana*

Piedad Ortega Valencia
Universidad Pedagógica Nacional

Somos educadores(as)

Radiantes, esperanzadores.
Como lámparas abriendo paisajes,
pulsando arpas, guitarras y violines.
Somos Educadores(as)
de la fábula y el ensueño
con alas y espigas.
Somos palabra
en aurora y en poniente.
Somos también
este tiempo sin tregua:
De esperanzas remendadas.
De cementerios al viento.
De memorias en fosas.
Somos también
Mudos mendigos
De húmedos alientos.

Somos en este tiempo
Campanas, timbres, acordeones y marimba,
Somos una bandada de alondras
en canciones de lluvia.
Somos luciérnagas
en cantos de cigarras.

PIEDAD ORTEGA VALENCIA (2022, inédito).

La educación popular en Colombia y en América Latina hace presencia en una cantera de profesores(as), jóvenes universitarios(as), militantes políticos, artistas, trabajadores(as) culturales, emprendedores(as) de la memoria y educadores(as) populares. Sujetos de esta época, de estos tiempos y de estas luchas que en medio de la adversidad y de situaciones conflictivas le apuestan a la fuerza emancipadora de nucleamientos formativos, organizativos y de movilización, en torno a unas construcciones dialógicas, reflexivas, deliberantes y de compromiso. Estas apuestas pretenden resignificar la herencia pedagógica de Paulo Freire.

Esta reflexión intenta recoger el legado de Paulo Freire en torno a su obra pedagógica, a la manera de una herencia con el propósito de problematizarlo y resignificarlo. Bárcena (2012) plantea:

El heredero no recibe solamente, sino que escoge: reafirma su legado, su herencia, incluso cuando la desmantela, es decir, cuando la reinterpretar, la critica, la desplaza, interviene en ella y entonces asiste a cierta transformación, para no morir de un exceso de fidelidad. (p. 45)

Esta herencia nos ha permitido construir nuevos y renovados caminos para la acción formativa, y ha hecho posible en los(as) educadores(as) populares la expresión de lo político-pedagógico, como una tarea anudada a la transformación de la sociedad. En las ecologías que agencian estas prácticas, son fundantes sus apuestas en torno a las transformaciones emancipatorias que se puedan orientar, su carácter autopoietico, una actitud crítica en torno a los modos de ejercicio del poder, la apertura dialógica con actores de instituciones y espacios populares y las creaciones pedagógicas que afirman existencialmente a los actores del proceso formativo en sus historias y autonomías.

Freire posiciona que la pedagogía es un campo en tensión permanente, por tanto los sujetos, saberes, los fines, los contextos, las experiencias, las intencionalidades, entre otros aspectos, se instituyen

en modulaciones posibles para potenciar los procesos de formación y movilización que se requieren activar. En esa medida, las prácticas educativas populares exigen la construcción de repertorios políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad, asumida esta como cuidado en un anhelo constante de justicia.

En consonancia con estas consideraciones de apertura, el presente texto desarrolla dos asuntos: el primero presenta un trazado de algunos escenarios, prácticas y actores actuales de la educación popular en Colombia, y el segundo detalla una reflexión acerca de las resonancias que tiene leer a Paulo Freire, pues leerlo es habitar el tiempo del anhelo.

ESCENARIOS, PRÁCTICAS Y ACTORES ACTUALES DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN COLOMBIA

Podemos afirmar que en Colombia existe una tradición y un legado de educación popular que también ha trascendido al ámbito continental y el cual han retomado y fortalecido otras organizaciones como Planeta Paz, la Corporación Compromiso, la Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO), Con-Vivamos, la Corporación Síntesis, el Colectivo de Educadores Populares del Cauca, Red de Educadores Populares de Cali y la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha. Estas prácticas se sitúan en procesos de alfabetización y educación de adultos, experiencias de formación desde la teología de la liberación, recuperación de la historia oral, las luchas por la memoria, dinámicas de investigación acción participativa y de sistematización, y por supuesto, el ingreso de esta corriente a la escuela de sectores populares.

Expresa Torres (2007) que, en la actualidad, la educación popular ha trascendido sus campos de acción iniciales (alfabetización, educación de adultos, trabajo con organizaciones campesinas y de pobladores), y ha incidido en la escuela formal, en los movimientos pedagógicos, en la formación en derechos humanos, en la investigación social y en el mundo universitario.

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, el fortalecimiento de algunos movimientos sociales, la emergencia de múltiples procesos organizativos y de movilización, y la presencia de proyectos de izquierda en el gobierno municipal, local y nacional, confirman la vigencia de esta corriente pedagógica latinoamericana como una alternativa potente, vital y transgresora de pensamiento crítico que

permite habitar las contradicciones en coexistencia con la fuerza y lucha por recuperar las pedagogías de Paulo Freire, referidas a la pedagogía de la autonomía, de la esperanza y de la indignación.

A continuación, se presentan algunos escenarios y procesos de educación popular que hoy hacen presencia en Colombia y que están, como lo expresa bellamente esta consigna, “a la izquierda, desde el sur, con la tierra y desde abajo”.

Colectivo colombiano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Como se señaló, esta plataforma se fundó en 1983 alrededor de dos asuntos centrales: la necesidad de articular la educación popular con la educación de adultos y vincular la educación popular con los movimientos sociales. En la actualidad, el CEAAL (2012) es un movimiento de educación popular que cuenta con cerca de 200 organizaciones y tiene presencia en 21 países en centros y colectivos de la región. En Colombia participan: Planeta Paz, Colectivo Dimensión Educativa, grupo de investigación Polifonías en Educación Popular y Educación Comunitaria de la UPN, Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca, Instituto Popular de Capacitación, Corporación Compromiso, Escuela Popular de Artes y Oficios.

El CEAAL trabaja en torno a redes —hacemos mención particularmente de la Red de Educación por la Paz y los Derechos Humanos— y participa con publicaciones como la revista *La Piragua*, divulgación de reflexiones cortas a través de “La carta” y con producciones de los centros miembros.¹ Estas modalidades diversas de divulgación y producción del pensamiento de la educación popular lo han convertido en el principal foro de discusión y de construcción de la educación popular como campo intelectual crítico (Torres, 2007).

Esta red de organizaciones, grupos de investigación y centros actúa, acompaña y lidera procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde

¹ En Colombia, con la editorial alternativa Desde Abajo, se han publicado los siguientes libros: *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (Cendales et al., 2013); *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar* (Cendales et al., 2016); *Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones* (Cendales et al., 2019).

las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora. En los últimos años se ha consolidado dicho colectivo de centros afiliados al CEAAL mediante acciones conjuntas como encuentros y espacios de formación, investigaciones y publicaciones.

La Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha²

Este espacio de carácter formativo, organizativo y de movilización sociocrítica, abierto a procesos de educación popular en la ciudad de Bogotá, fue creado en julio de 2012. Paola Picón y José Mariño (2016, p. 168) (educadores populares) indican que la CPEP en Lucha toma su nombre tanto del referente histórico de la Coordinadora Distrital de Educación Popular en la década de 1980, como de la experiencia más contemporánea de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha de Argentina. La CPEP en Lucha orienta estrategias educativas no formales y alternativas en torno a modalidades educativas como los preuniversitarios populares, que buscan hacerle frente a la inequidad en el acceso a la educación superior a través de la preparación crítica de jóvenes habitantes de barrios populares de Bogotá para ingresar a universidades públicas.

Entre sus apuestas está la articulación de sus trabajos a partir de un conjunto de principios organizativos. Explicitan en sus documentos de acción pedagógica y política la construcción de una nueva educación para una nueva sociedad en confluencia con el movimiento social y popular. Los principios políticos y organizativos que orientan y son el anclaje de sus procesos están situados, especialmente, en el anticapitalismo y en el antipatriarcado.³

Los encuentros de educación popular

Si bien es cierto que en las décadas de 1980 y 1990 se realizaron encuentros de educadores populares promovidos por Dimed, por la Coordinadora Distrital de Educación Popular y el Cleba, es en el

² Consultado en Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha (s. f.), enlace: <https://cpepenlucha.org/>

³ Tomado de: <https://cpeeducacionpopularenlucha.wordpress.com/procesos/colectivo-de-accion-popular-clap/> y de la cartilla “La experiencia de la escuela de nuevas educadoras populares”, editada en el 2015. Consultado en marzo 27 de 2020.

siglo XXI cuando se han institucionalizado dichos eventos en el país, los cuales se han convertido en un espacio muy significativo para los(as) educadores(as) populares.

Desde 2008, el Grupo de Educación Popular y Comunitaria de la Universidad del Cauca lleva a cabo unos encuentros regionales de experiencias de educación comunitaria, que desde 2011 también tienen una convocatoria internacional y son organizados junto con la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (Asoinca), organización sindical magisterial que también le ha apostado a incorporar la educación popular a la formación de sus bases y al impulso de proyectos escolares en el departamento. Hasta el año 2021, se han efectuado 11 encuentros con una amplia participación de profesores de la región, educadores populares del país y cada vez más asistentes de América Latina.

En 2010 se llevó a cabo en Bogotá el Primer Encuentro de Educadores Populares que inicialmente tenía una convocatoria local, pero que por su alcance se convirtió en nacional, pues asistieron personas y colectivos de Cali, Medellín, Cauca y la costa Caribe. Con la asistencia de más de dos centenares de educadores populares, se hizo un balance de la trayectoria de la educación popular en el país y se proyectó la creación de redes regionales; propuesta que fue asumida por los participantes de Cali, quienes crearon una red que pervive, y por Medellín, donde se gestaron varias experiencias de coordinación.

En el presente texto, nos referiremos a los que se realizaron entre 2016 y 2019, que se han convertido en un hito de la dinámica de la educación popular en Colombia. El Colectivo Dimensión Educativa⁴ con el colectivo CEAAL Colombia, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y Planeta Paz han trabajado en torno al posicionamiento de la educación popular y para ello se han desarrollado cuatro encuentros académicos en Bogotá, de confluencia y reflexión en torno a las prácticas, proyectos y procesos de la educación popular en nuestro país. El primer encuentro se desarrolló en 2016, denominado “Pasado, presente y futuro de la educación popular en Colombia”, el cual viabilizó realizar un balance de cuatro décadas de

4 La producción de Dimensión Educativa y especialmente su proyecto editorial de la revista *Aportes*, se puede consultar en <https://www.dimensioneducativa.com/>

la educación popular, así como rendir un homenaje al Colectivo de Dimensión Educativa por sus profundas enseñanzas en torno a saberes y metodologías —como lo destaca el profesor Alfonso Torres (integrante del equipo de trabajo de educación popular de Dimensión Educativa, intervención oral, 2016)— de la alfabetización, didácticas de la educación popular, recuperación colectiva de la historia, la etnografía, la sistematización de experiencias.

El segundo (2017), convocado con el nombre “Trayectorias y desafíos de la educación popular en procesos de construcción de paz”, contribuyó con la reflexión sobre el papel de la educación popular en la coyuntura de la implementación del Acuerdo de La Habana; de igual modo, posibilitó abrir discusiones sobre los retos pedagógicos y metodológicos en el contexto que se avecinaban en el país.

En el tercero (2018), “Un diálogo intergeneracional en torno a nuestras prácticas y sentidos”, se generaron espacios para debatir sobre algunos asuntos temáticos y problemáticos emergentes en las prácticas y procesos de la educación popular, así como el reconocimiento y la interlocución de esta en las relaciones con el movimiento social. Y el cuarto encuentro, llevado a cabo en 2019, “Pedagogías de la educación popular diálogos entre lo ético y lo político”, favoreció la conversación sobre las tensiones y dilemas de la ética en las acciones políticas.

Estos cuatro eventos han contado con el apoyo de la UPN; sectores sociales populares por la paz en Colombia —Planeta Paz—; Kaired Educativo; la Escuela Orlando Fals Borda; el semillero de Investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad, y el equipo de maestros(as) de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Igualmente, han potenciado el hermanamiento con organizaciones, colectivos y redes que hacen y trabajan con y desde la educación popular.⁵ En la tabla 1 se detallan los énfasis temáticos de las convocatorias y sus objetivos.

5 El equipo coordinador de estos cuatro encuentros han estado bajo la responsabilidad de Lola Cendales, Patricia Bryon, Francy Molina, Piedad Ortega, Alfonso Torres Carrillo, Jairo Muñoz, Marco Raúl Mejía y Luis Enrique Buitrago; con la colaboración permanente de Disney Barragán, Jeritza Merchán, Nelson Sánchez, Santiago Obando y Fernando Torres. Reconocemos también la presencia de educadores populares como Alfredo Ghiso, Helbert Choachí. Escenarios como la Movilización Social por la Educación, la Cátedra Paulo Freire, Universidad Católica del Oriente (uco) Facultad de Educación, Grupo de Educación Popular de la Unicauca sede de Santander de Quilichao, Colectivo de Educación Popular del Cauca y profesores de la Universidad de la Amazonía.

Tabla 1. Encuentros de educación popular

Eventos de educación popular y convocantes	Énfasis temáticos
<p>Primer encuentro: “Pasado, presente y futuro de la educación popular en Colombia”⁶ 12 y 13 de agosto de 2016. Hacer un balance de las cuatro décadas de la educación popular liberadora en Colombia. Visibilizar sus prácticas actuales y sus desafíos frente al nuevo contexto nacional y latinoamericano.</p>	<p>Experiencias surgidas en las décadas del ochenta y noventa. Balance pedagógico de estas experiencias inscritas en procesos y prácticas educativas populares actuales. Colectivo de educadores populares del Cauca, Red de Educadores Populares de Cali, Con-Vivamos (Medellín), EPAO (Bogotá), Coordinadora de procesos de educación popular en lucha. Conversatorio con el equipo histórico de Dimensión Educativa: Mario Peresson, Lola Cendales, Germán Mariño, Vladimir Zavala, Carlos Miñana, Jairo Santa y Fernando Torres.</p>
<p>Segundo encuentro: “Trayectorias y desafíos en la educación popular en procesos de construcción de paz” 3 y 4 de noviembre de 2017. Homenaje a los líderes y lideresas asesinados. Reflexionar sobre la educación popular y los retos pedagógicos en el proceso de construcción de paz. Articular esfuerzos para fortalecer dinámicas de educación popular con procesos organizativos, colectivo de maestros, universidades y redes. Construir agendas colectivas de largo aliento en torno a la educación popular en los procesos de construcción de paz.</p>	<p>Educación propia e interculturalidad. Perspectiva ambiental y territorial. Reconstrucción de la memoria desde el arte y la cultura. Enfoque de género. Universidad y educación popular. Pedagogías para el posacuerdo y construcciones de paz. Expedición Pedagógica Nacional por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela.</p>

6 Este homenaje se puede reconocer en la producción audiovisual de la Subdirección de Recursos Educativos, elaborado por Patricia Galindo de la Universidad Pedagógica Nacional (2016).

Eventos de educación popular y convocantes	Énfasis temáticos
<p>Tercer encuentro: “Un diálogo intergeneracional en torno a nuestras prácticas y sentidos”⁷ 21 y 22 de septiembre de 2018. Homenajes a Simón Rodríguez. Educador Latinoamericano (1769-1854); Mario Peresson (1941-2019) y Mario Acevedo (1952-2016); Orlando Fals Borda (1925-2008). Reflexionar sobre la educación popular en una perspectiva intergeneracional. Debatir sobre temas y problemas emergentes en las prácticas y procesos de la educación popular. Generar un espacio dialógico para el reconocimiento y el análisis de la educación popular como movimiento pedagógico que permita visibilizar sus aportes teórico-prácticos para potenciar procesos de trabajo popular.</p>	<p>Educación popular y género. Educación popular, comunicación y nuevas tecnologías. Educación popular, arte y culturas urbanas. Educación popular, memoria y paz. Sistematización de prácticas populares. El deporte y la educación popular. Conflictos ambientales, agroecología y educación popular. Educación popular y espiritualidades. Escuela, saberes y educación popular.</p>
<p>Cuarto encuentro: “Pedagogías de la educación popular: diálogos entre lo ético y lo político” 13 y 14 de septiembre de 2019. Reconocer las experiencias de formación ético-política implicadas en las pedagogías de la educación popular. Dar cuenta de los conflictos e interrogantes que se generan en nuestras actuaciones ético-políticas como educadores(as) populares. Construir alternativas en torno a los procesos de formación ético-políticos que propendan por la revitalización y fortalecimiento de las organizaciones populares. Celebrar la vida con rituales para el encuentro de abrazos, saberes, solidaridades, luchas y compromisos compartidos.</p>	<p>Movimientos urbanos. Preuniversitarios. Pre-Icfes populares. Género y feminismos. Movimientos indígenas, afro y campesinos. Colectivos artísticos. Universidad/escuela.</p>

Fuente: elaboración propia.

7 Participaron como invitados las siguientes organizaciones: Centro de Educación Popular Chipacuy, Policarpa y sus Viciosas, Laboratorio Hip Hop, Red de Agroecología del Sur, Corporación de Saberes Ancestrales, Expedición Pedagógica Nacional, Corporación Rayuela, Corporación Síntesis, Aula Ambiental Piwan, Cerros del Sur, Chontaduro, experiencias de Tibacuy y del suroriente de Bogotá, Mujeres Sanadoras, Loma Sur, Colectivo Liga de Fútbol Popular, Colectivo La Murga del Común.

Cátedra Pedagógica Paulo Freire

Este espacio es creado en el año 2000 en la UPN, a partir de la iniciativa del profesor Alfonso Torres Carrillo, “como espacio permanente de proyección y diálogo de la universidad con el país”,⁸ que tiene como propósitos la visibilización, el posicionamiento y la formación en torno al pensamiento de Paulo Freire, así como de la educación popular y las pedagogías críticas, corrientes inspiradas en su legado.

El interés de diferentes sectores de la UPN por reivindicar el pensamiento de Freire se ha expresado en la experiencia del Centro de Educación de Adultos de la UPN (1975-1980), el Programa de Práctica en Educación Comunitaria (1985-1992), la Maestría en Educación Comunitaria (1993-2006), el Grupo de Estudio Paulo Freire (2005), la línea de investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad, la oferta de seminarios sobre Freire en la Maestría de Educación y sobre pedagogías críticas para toda la universidad. Vale la pena resaltar la apertura de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; el énfasis en Educación, Cultura y Desarrollo del Doctorado en Educación, y el proyecto de Maestría en Estudios Sociales del Departamento de Ciencias Sociales. Como objetivos orientadores de la Cátedra están:

- Promover la reflexión entre los diferentes estamentos de la UPN sobre los aportes de Freire a la pedagogía.
- Generar un espacio de reflexión y creación en torno a la educación popular, la pedagogía crítica y el compromiso social de los maestros en formación.
- Propiciar el diálogo entre el mundo universitario y los procesos comunitarios en torno a la educación y las pedagogías críticas.
- Reconocer y divulgar las experiencias educativas, los maestros y los pedagogos comprometidos con las pedagogías críticas en Colombia.

8 En diferentes momentos han participado en la coordinación colegiada de este espacio los profesores de la UPN: Mercedes González, Rafael Ávila, Isabel González, Alcira Aguilera, Patricia Bryon, Nelson Sánchez, Disney Barragán y Piedad Ortega.

En la Cátedra de Pedagogía Paulo Freire ha sido central aportar a la reflexión sobre las relaciones entre la educación popular, la pedagogía crítica, los movimientos sociales y la formación política alrededor de temas y problemas como: vida, contexto histórico y cultural de la obra de Paulo Freire; la alteridad en la pedagogía de Paulo Freire; la educación política y la formación ciudadana; políticas y educación en el pensamiento contemporáneo; movimientos sociales y educación popular; utopías políticas en el pensamiento de Freire; aportes de Freire a la investigación educativa y social alternativa; aportes de Paulo Freire a la educación popular y la pedagogía crítica; reflexiones desde experiencias educativas; Freire y el pensamiento crítico latinoamericano; Freire y la educación intercultural; Paulo Freire, Antonio Gramsci y la cultura; entre otros.

Se ha contado con la participación del Instituto Paulo Freire de Alemania, Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) (Brasil), Planeta Paz, Movilización Social por el Derecho a la Educación, Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva (Colombia), Universidad Nacional de Colombia, Escuela Nacional Orlando Fals Borda, Dimensión Educativa, Kairós Educativo (KairEd) y las organizaciones de educación popular de Bogotá.

Algunas de las características generales de estas propuestas educativas populares propenden por generar rupturas con los enfoques verticales y autoritarios, parten de la realidad de los sujetos implicados en los actos educativos, valoran las expresiones y las nuevas configuraciones de la cultura, construyen relaciones pedagógicas consensuadas, promueven dinámicas de autoaprendizaje y, fundamentalmente, le apuesta a construir saberes sociales pertinentes y relevantes a los contextos de actuación.

Estos rasgos dan cuenta de proyectos pedagógicos que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, como reconocimiento de sus diferencias desde las desigualdades, promoviendo la participación y en desarrollo de procesos de constitución de sujetos y construcción de democracias en la emergencia permanente de conflictos de distribución cultural, económica, de género, diversidades sexuales, de clase, entre otros. Los núcleos fundamentales del pensamiento pedagógico de Freire podemos referenciarlos en su libro *El grito manso* (2003):

No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética. (pp. 50-51)

La educación popular surge entonces de una valoración profunda del ser humano, que define los criterios y finalidades mediante los cuales se asume el acto de formar a las nuevas generaciones. La educación popular no puede darse al margen de los “deseos” de los mismos sujetos y de las intencionalidades sociales; esta se constituye en respuesta a las urgencias formativas, se fundamenta en la posibilidad de las propuestas educativas complementadas con la investigación y proyección de los saberes y las prácticas sociales.

Reconocer y leer a Freire, plantea Ghiso (1996), fue para muchos maestros de la “nueva escuela latinoamericana” la lectura prohibida, el pedagogo subvertor, el inspirador de esperanzas emancipadoras. Fue en los años 1970, cuando al calor de sus libros quemados por la censura y la autocensura comprendíamos, por los poros, que allí había algo que valía la pena no olvidar y retomar cuando fuera necesario y posible. Quizás, por eso, cada vez que tomamos un texto de Paulo Freire lo hacemos desde la dignidad, desde la libertad y desde el encuentro. Quizás, por eso, su lectura nunca está desligada de afectos y de recuerdos.

Estos escenarios, actores y prácticas de la educación popular nos permiten dar cuenta de una matriz analítica en la que destacamos los siguientes rasgos constitutivos de su propuesta pedagógica donde convergen también los desarrollos de la pedagogía crítica: la concientización crítica, reflexividad, realismo esperanzado, un humanismo crítico, investigación temática, alfabetización y educación de adultos, círculos de cultura, diálogo de saberes, prácticas emancipatorias y su inédito viable. Rasgos que nos entrega la fuerza de soñar este y otros mundos posibles y deseables desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos solidarios. Los siguientes asuntos temáticos y problemáticos constituyen su episteme:

- *Una educación que piensa la formación centrada en la historia y en los contextos.* Significa que toda educación como proceso social se sitúa en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, fines y prácticas. Un contexto impregnado por demandas de la época, la caracterización de las múltiples realidades que nos atraviesan y por la manera como los maestros asumen y resignifican estos desafíos. De acuerdo con este asunto, la exigencia significa leer, reconocer, posicionarse y actuar frente a nuestro propio contexto social, político, cultural, educativo, científico y tecnológico, reconociendo en él sus potencialidades y problematizaciones.
- *Una educación que potencia a los sujetos.* Toda práctica pedagógica es una acción intencionada de formación. Por ello, en el marco de un proceso formativo se dispone para ella de unos tiempos (vividos), unos espacios (habitados), unos rituales, unas formas de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad, de los cuales emergen cualidades que la hacen singular y específica, pues se trata de la construcción y actuación pública del educador popular en un lugar social. En esa medida, la presencia de los otros es una condición de la práctica pedagógica, en la que entran en juego no solo un conjunto de referencias de mundo y de acumulados culturales por compartir (los educadores lo son siempre de algo, de aquello que profesan), sino también unos modos de concebir ese mundo, de situarse frente a él, de interrogarlo y de transformarlo.
- *Una educación que se posiciona en su dimensión ética y política.* El pensamiento y la pedagogía crítica en la actualidad colombiana constituyen una exigencia ética y política, porque lo demanda una realidad que no es neutral, una realidad que exige una opción ética y una opción política y estas opciones conducen a problematizar las prácticas institucionales e instituyentes del maestro, la relación entre la propuesta educativa, los fines y su contexto, lo que implica reflexionar acerca de los sujetos que están en la práctica educativa. Por ello, la pedagogía crítica no puede ser entendida por fuera de una razón política, ética y poética.
- *Una educación que se territorializa en lo sensible.* Desde la relación de los saberes con la vida y todas las expresiones del arte. Lo sensible nos

convoca a reconocer el afecto, las afecciones y la vida espiritual en nuestra cotidianidad, por cuanto somos cuerpo habitando espacios, tiempos, situaciones e interacciones. De ahí la relevancia de trabajar con una ética del cuidado que nos permita poetizar nuestros mundos para afectar otros mundos.⁹

- *Una educación en la búsqueda permanente por la dignidad y la solidaridad.* La vitalidad de la educación popular y de la pedagogía crítica se sostiene en prácticas instituyentes, en redes y colectivos pedagógicos, en producciones culturales y en procesos de movilización social y educativa. Es el arraigo de la autogestión, el anclaje en la constitución de la praxis política y el vínculo con los hermanamientos de clase, orientaciones sexuales, géneros, generaciones, etnias y luchas que se despliegan en dinámicas de indignación en torno a la defensa de la vida y la construcción de la justicia en todos sus órdenes (cognitiva, política, cultural, económica y anamnética). Esta vitalidad también la situamos en la comprensión de nuestras corporeidades que luchan en procura de sus reconocimientos.

De acuerdo con esta episteme, reafirmamos la perspectiva crítica que orienta las construcciones pedagógicas en Paulo Freire con un énfasis en la lectura y reconocimiento del contexto, los sujetos, las opciones ético-políticas y la formación en lo sensible y en las resistencias en todos sus planos, expresiones y órdenes, que nos posibilita comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos, destacando el sentido de la pregunta, la interrogación constante que nos lleva a reflexionar sobre: desde dónde, por qué, para qué, con quiénes hacemos lo que hacemos, decimos o pensamos. De acuerdo con Freire, en *Pedagogía de la indignación* (2006):

No es posible estar en el mundo, como ser humano, sin estar con él, y estar con el mundo y con los otros es hacer política. Por tanto, hacer política es la forma natural de estar los seres humanos en el mundo y con él. Saber que es posible cambiar el mundo es un conocimiento tan indispensable para quien hace política como lo es para quien estudia a Marx saber la importancia del concepto de praxis en su pensamiento. (p. 109)

⁹ Las lecturas del educador y teólogo popular Fernando Torres pueden consultarse en <https://kaired.org.co/>

LEER A PAULO FREIRE ES HABITAR EL TIEMPO DEL ANHELO¹⁰

En este segundo apartado del presente artículo, intento comunicar un repertorio de modulaciones poéticas y pedagógicas acerca del proceso de lectura que he tenido de la obra de Paulo Freire. Por ello, no cuento con una teoría sobre la lectura, tengo memorias de los textos que he leído, a los que vuelvo, los que recomiendo y me acompañan en mis espacios cotidianos y formativos, y por ello en este apartado quiero dar cuenta de la resonancia de Paulo Freire en las maneras en que me he ido constituyendo como maestra en un diálogo permanente entre la educación popular y la pedagogía crítica. Es un hermanamiento este encuentro. De ahí que buscar, irrumpir, nombrar, renombrar, pasar, atravesar, articular, descifrar, desear, leer y escribir son conjugaciones actuantes, a modo de un campanario que me convoca a sumergirme siempre en un espacio/tiempo de complicidades amorosas, porque:

Leer es escribir.

Leer es una experiencia estética y existencial.

Leer es descifrar el mundo y descubrir los inéditos viables de Paulo Freire.

Leer es como respirar, es irse de viaje y entrar por las puertas de la imaginación y el deseo.

Leer es resistir a la prisa y al vértigo, a la banalidad y al empalago de los emoticones.

Se lee para alivianar la crudeza de la vida y para develar la vida.

Leer, entonces, es habitar el tiempo del anhelo.

Leo e intento escribir lo que me sugiera el texto, lo que me problematiza, las asociaciones que pueda ir haciendo, las memorias que me suscitan. Me abrazo al ritmo de sus olas y alas con y desde un *sentipensar*, como lo nombraría el maestro Orlando Fals Borda. Confieso leer —a veces— en voz alta y con un cuaderno abierto

¹⁰ Una versión de este apartado se publicó en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Ortega, 2021), igualmente en la *Revista de la Movilización Social por la Educación* y en el *Boletín del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/11/RevistaMSE.pdf>

(del tamaño y textura a disposición). Quiero decir también que no me gusta subrayar los libros, pues abrigo el sueño de que el disfrute que estoy teniendo en las lecturas pueda ser el goce de nuevos lectores(as).

De modo que en este apartado se intenta recoger el legado de Paulo Freire alrededor de la actualidad de su obra pedagógica, la cual invitamos a leer por su vitalidad y firmeza, como lo expresa el filósofo Joan Carles Mélich (2020):

No es una firmeza dogmática o fanática, sino inquietante, es una firmeza que golpea directamente no solo la mente del lector, sino todo su cuerpo, es una firmeza que golpea su existencia. Es el lector el que se convierte en frágil al leerlo, y se trata de subrayar esta fragilidad. La firmeza del texto, como ya se ha dicho, consiste en la resistencia al tiempo. (p. 213)

Horadamos en este equipaje y nos encontramos con la presencia fundante de la lectura y escritura en su propia vida como modos de subvertir el mundo, el cual es bellamente construido en su libro: *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Freire, 2004). Wajdi Mouawad (2011) lo recoge con este bello planteamiento en su obra de teatro:

Yo soy responsable de usted y usted es responsable de mí. Nosotros no quisimos ni la guerra ni la violencia, pero hicimos la guerra y fuimos violentos. Lo único que nos queda es nuestra dignidad [...] hablándole como le hablo doy testimonio de mi promesa dada a una mujer que un día me hizo comprender la importancia de abandonar la miseria: Aprende a leer, a escribir, a contar, aprender a pensar. (p. 146)

Así que develar los procesos de concientización y liberación desde la lectura freiriana es preguntarnos: ¿qué decir, qué nombrar y qué narrar de Paulo Freire, nuestro pedagogo crítico latinoamericano?; ¿en qué contexto social, político, cultural y educativo se sitúa la producción de sus obras pedagógicas?; ¿desde dónde se asumen sus construcciones, en qué escenarios, con quiénes y con qué particularidades?; ¿cuáles son los puentes generacionales que teje el legado de Paulo Freire de las viejas generaciones con las de nuevos(as) educadores(as)?; ¿qué receptionan y resignifican del pensamiento de Paulo Freire hoy los (las) maestros(as) y los (las) educadores(as) populares?;

¿qué transformaciones se están haciendo tanto en la construcción de saberes como en el despliegue de problemas, potencialidades, prácticas y procesos de educación popular?

Pedagogía de la pregunta, diría Freire para conmemorar su natalicio. Por tanto, hemos decidido desplegar nuevamente su pensamiento pedagógico para que nuevas generaciones de maestros(as) y educadores(as) reconozcan sus proyectos y trayectos en cada uno de los libros que escribió y que tan amorosamente puso a disposición de sus lectores(as), muchos de estos y estas, *los condenados de la tierra*¹¹ (Fanon, 1986), nombre del libro que fue referencia vital en Paulo Freire en la escritura de su *Pedagogía del oprimido*. Hoy, los rostros del oprimido son los *sin tierra*, los *sin casa*, los *sin escuela*, los *sin comida*, los *sin empleo*, los *sin anhelos*; o como los nombra el poeta guatemalteco Humberto Ak'abal (2009) en los siguientes versos:

Lejanía

En este país pequeño

Todo queda lejos:

La comida,

Las letras,

La ropa...

Agujeros

A mi ropa

Le cuelgan

Algunos agujeros.

Por ellos se cuela

El frío de la pobreza.

Aquí están entonces sus libros como ofrendas. Invitamos a retornar a ellos, maravillarnos de nuevo, construir los rituales para el diálogo, a disponerlos en el salón de clase, en un parque, en algún rinconcito de la casa o de la biblioteca comunitaria, acariciarlos con una voz pausada y serena y donarlos en la hospitalidad de una experiencia compartida de lectura:

11 De Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra, filósofo y escritor argelino. Otra de sus obras de gran relevancia sobre los efectos de la raza y de las relaciones de sujeción en nuestra cultura es su libro *Piel negra, máscaras blancas* (Fanon, 1973).

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.

Educación como práctica de la libertad.

La educación en la ciudad.

Política y Educación.

La importancia de leer y el proceso de liberación.

A la sombra de este árbol.

El grito manso.

Pedagogía del oprimido.

Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.

Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.

Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez.

Pedagogía de la tolerancia.

Pedagogía de la indignación.

En este repertorio de libros, está también su producción epistolar, la cual tiene un registro bellamente literario: *Cartas a quien pretende enseñar*; *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*; *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Cartas abiertas, precisas, justas y dignificantes del trabajo de los(as) maestros(as) y educadores(as) populares.

Tendríamos que agregar los cientos de entrevistas, conferencias, ensayos, conversaciones, videos y audios que circulan en innumerables bibliotecas y centros de documentación con sus exposiciones coherentes y consistentes con su práctica y sus itinerarios de vida. También resaltamos sus escritos con otros educadores, así como las biografías¹² y las múltiples narrativas musicales y visuales que caminan con su nombre, en sellos y estampados.

12 Referenciamos los siguientes: Freire y Macedo (1989); Freire y Shor (2014), Streck (2008); Rodríguez- Brandão (2014); Osorio (2018); Kohan (2020). *Revista Aportes, Dimensión Educativa* (Colombia). Dos producciones audiovisuales abordan su biografía: i) *Paulo Freire contemporáneo* (Maximosaurio, 2013) y ii) *Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina* (rTu Este - Centro de Capacitación, 2019).

En Freire encontramos entonces la posibilidad de resignificar sus construcciones epistémicas en contexto, y decimos esto porque la lectura constituye uno de sus planteamientos centrales, asumida como un proceso de alfabetización política. Freire lo argumenta de la siguiente manera:

El proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como *vasijas vacías*, meros recipientes de las palabras del educador. Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella. (Freire, 2008, pp. 72-73)

De este planteamiento se desprende *La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*. Esta tesis la recreamos con Estanislao Zuleta (2005), quien nos convoca a la lectura como trabajo, oficio, artesanía, técnica, sensibilidad y deseo:

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí dónde solo vemos algunos elementos dispersos, que solo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llamaba una *guerra civil* sin esperanzas. El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza (represión, ideología dominante, racionalización, etc.) que los mantiene dispersos, yuxtapuestos o falsamente conectados. Leer a la luz de un problema es pues leer en un campo de batalla, abierto por una escritura y por una investigación. (p. 4)

De ahí la necesidad de indicar que su propuesta pedagógica potencia a los sujetos individuales y colectivos, incorpora la historia y las memorias como dinámicas de significación de la realidad social; trabaja con la multiplicidad de saberes que se requieren en la formación de maestros(as) y educadores(as) y, sobre todo, importante destacar que su pedagogía nos implica existencial y colectivamente. Estos rasgos presentes en todo acto formativo freiriano en la escuela o en procesos comunitarios, rurales y universitarios nos permiten afirmar que su pedagogía es políticamente emancipadora. Él mismo lo enuncia con este argumento en *Pedagogía de la indignación*:

Lo que quiero decir es lo siguiente: 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. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra. (Freire, 2006, p. 43)

Reafirmamos que la obra pedagógica de Freire constituye las directrices tanto de la educación popular como de la pedagogía crítica latinoamericana, las cuales configuran un rico universo acerca de la educación y la ética liberadora. Pues Freire (2006) bellamente nos plantea que somos condicionados, pero no determinados:

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro [...] es problemático y no inexorable. (p. 21)

Por supuesto, batallaremos contra este condicionamiento y tantos otros que reducen a veces nuestras capacidades de actuación. Batallaremos contra la inercia y la comodidad, la indiferencia y el olvido. Batallaremos contra los autoritarismos y las patologizaciones de la diferencia. Batallaremos contra la resignación y el fracaso.

Batallaremos contra las narrativas que nos quieren imponer en estos tiempos de pandemia: la producción de miedos planificados, la construcción de enemigos y la higienización en las relaciones sociales. Situaciones problemáticas que nos exigen como tarea trabajar en torno al agenciamiento de prácticas en y desde la educación popular que posibilite relieves de las expectativas de vida de los sujetos y sus colectividades, cuidar sus entornos, resignificar sus cotidianidades, atender sus urgencias existenciales, culturales y económicas, revitalizar el afecto en la confianza, en la solidaridad, en la responsabilidad y en la espiritualidad, para que juntos podamos construir proyectos de vida digna y de vida justa para tiempos largos. Freire (2012) atiende los conflictos de su época y como testimonio elabora una bella proclama sobre el maestro:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello.

No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué.

No puedo ser profesor en favor simplemente del hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa.

Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales.

Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia.

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo.

Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza.

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (pp. 97-98)

Aquí estamos entonces en este hermanamiento existencial, el cual nos invita a leer y a releer la obra pedagógica de Paulo Freire y junto a ella reconocer su biografía filosófica, poética, antropológica y educativa¹³ y permitirnos, con Gioconda Belli (2018), decir que:

Escribir me ha permitido acceder al otro y la otra; me ha dado ojos para mirar más allá de mí misma, para entrar en otros cuerpos, saberme un ser múltiple, para aprender a querer y a dolerme por la grandeza y miseria de nuestra especie, pero también para cuestionarlo todo, para rabiarse a ratos sin entender, parafraseando a Rubén Darío, de dónde venimos y para dónde vamos. (p. 20)

Aquí nos encontramos para cuidar la vida con la luminosidad del canto que sabe a semilla y a cosecha; con la memoria de huracanes, lluvias, mares y ríos para humedecer el horror de la guerra; con la corteza de la poesía, para desnudar los miedos y las resistencias.

Aquí estamos poblando de luciérnagas sus palabras para desafiar esta pedagogía del bonsái¹⁴ y esta educación del galpón, que se está imponiendo como libreto en la formación de nuevas generaciones de profesores(as) y educadores(as) populares.

Aquí seguimos amasando sus palabras generadoras alrededor de la conciencia crítica, el diálogo de saberes, el inédito viable, la reflexividad en la acción, los círculos de la cultura, la naturaleza ética de la práctica, la pedagogía como resistencia... y podríamos seguir rastreando el acto de leer como gesto y movimiento de liberación que nos permite continuar empujando la esperanza en estos tiempos tan adversos, hostiles y crueles. Qué mejor promesa de lectura que traer de vuelta sus palabras:

13 Importante reconocer algunos de los trabajos sobre Paulo Freire en: Alfonso Torres, Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Lola Cendales, Santiago Gómez (educadores colombianos); Walter Kohan, Adriana Puiggrós, Anahí Guelman, Mercedes Palumbo, (educadores argentinos); Moacir Gadotti, Danilo Streck, Carlos Rodríguez Brandao, Nita Freire (educadores brasileños), Fabián Cabaluz, Jorge Osorio (educadores chilenos).

14 Recreamos este planteamiento de Hugo Zemelman y Estela Quintar, para quienes la pedagogía del bonsái consiste en formar seres humanos armoniosos pero chiquitos, es decir, sin fuerza, sin capacidad de acción, sin imaginación. Pedagogía que produce sujetos desfondados sin fuerza, sin vitalidad. Sujetos destinados a obedecer y a seguir instrucciones. Estela Quintar (Salcedo, 2009) afirma: "La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo" (p. 124).

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico. [...] Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua contaminada. (Freire, 2011, p. 24)

Convocamos a encantarnos nuevamente con sus palabras, con renovados gestos, con una lúcida esperanza que nos permita activar y fortalecer las actuaciones sentipensantes que su propuesta pedagógica reclama. Y a partir de este reconocimiento de Freire, recordamos este texto del poeta español Federico García Lorca (1931):

No solo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales, que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros?

Este sueño de Lorca se recrea en las voces literarias de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie con su relato *El peligro de una historia única* (2011); o en la lectura antirracista y feminista de Toni Morrison, la primera nobel de literatura afroamericana (1993), quien en su discurso narró lo siguiente:

La mujer es hija de esclavos, negra, americana y vive sola en una pequeña casa afuera del pueblo. Su reputación respecto de su sabiduría no tiene par y es incuestionable. Entre su gente ella es a la vez la ley y su trasgresión. El honor y el respeto que le tienen va hasta mucho más allá de su pueblo; llega hasta la ciudad donde la inteligencia de los profetas rurales es una fuente asombrosa.

Un día a la mujer la visitan unos jóvenes que vienen con la intención de desaprobare su clarividencia y poner en evidencia el fraude que creen que ella es. Su plan es simple: entran en su casa y le hacen una única pregunta, cuya respuesta manifiesta la diferencia que tienen con ella, una diferencia que ven como una profunda ineptitud: su ceguera. Se le paran enfrente y uno le dice: "Anciana, tengo en mi mano un pájaro. Dígame si está vivo o muerto".

Ella no contesta y repiten la pregunta: "¿Está vivo o muerto el pájaro que tengo?"

Tampoco contesta. Es ciega y no puede ver a sus visitantes, mucho menos lo que tienen en sus manos. No sabe el color de su piel, de dónde vienen ni si son hombres o mujeres. Solo conoce sus motivos. El silencio de la mujer es tan largo que los jóvenes tienen dificultad para aguantar la risa.

Finalmente habla y su voz es suave, pero severa. "No sé", dice, "no sé si el pájaro que tienen está vivo o muerto, lo único que sé es que está en sus manos. Está en sus manos".

Está en nuestras manos, es decisión nuestra, volver a leer a Freire. Porque leerlo es habitar el tiempo del anhelo, un tiempo compartido y vinculante con las texturas de nuestras existencias. Es construir y sostener los vínculos comunitarios en la radicalidad de su política que dialoga con los conflictos de esta época, sus rebeldías y militancias. Es recuperar su inédito viable y hacerlo nuestro, tan nuestro que nos permita compartir una humanidad que hoy, en nuestro país, está siendo despojada para posibilitar enraizarnos en cuerpos fraternos, cuerpos que aman, cuerpos que abrazan, cuerpos que sienten miedo. Cuerpos disruptivos, transgresores, subversivos. Cuerpos en comunidad.

Freire es memoria y es nuestro porvenir, es nuestro respiro y horizonte, los cuales nos permiten seguir apostándole a la educación liberadora, a la educación popular, la educación comunitaria, la educación rural, las educaciones propias, la etnoeducación, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, las eco pedagogías, las geos pedagogías; en suma, toda una cantera de pedagogías insumisas, provocadoras, deseantes y problematizadoras.

Gracias, Freire, y a todas las generaciones de educadores(as) populares¹⁵ que han hecho posible que tu pensamiento sobre la educación liberadora siga siendo una poética de la libertad, de la resistencia, de la autonomía y de la indignación. Necesitamos de una educación que lleve al hombre y a la mujer a nuevas errancias e invenciones frente a los problemas de este tiempo y de estos espacios formativos, que nos permitan fecundar nuestras potencias de soñar y de actuar en un diálogo con muchas voces, un dialogo territorializado, donde el cuerpo, los afectos, la memoria, la historia, la justicia, la dignidad, los conflictos y los vínculos sean parte de nuestras rebeldías cotidianas. Recogemos tu legado y lo resignificamos con:

- La fuerza de nuestras voces, saberes y prácticas.
- La lucidez de nuestros pensamientos y nuestras luchas.
- La vitalidad de nuestras juntanzas diversas y transgresoras.
- La sabiduría de lo común con sus afectos, cuidados y conflictos.
- La generosidad de la resistencia en procura de la justicia y la dignidad.
- La amorosidad del diálogo intergeneracional que se teje entre solidaridades y sororidades.

205

La urgencia por hacernos responsables de tantos y tantas jóvenes, mujeres, hombres, niños y niñas, víctimas de la violencia política, de la violencia social, cultural y simbólica que produce el Estado, la que sigue estando anclada en las realidades que nos atraviesan y en las que hoy apenas si nos permiten sobrevivir a esta violencia de la desesperanza.

Recogemos tu legado sentipensante en nuestros cantos, como este que interpreta la cantautora argentina Teresa Parodi:

15 Generaciones que hoy te recuerdan en la apertura de nuevos caminos y en la construcción de un proyecto histórico de un mundo común. Nuestra gratitud a la Plataforma latinoamericana *100 voces por Freire*, organizado por el Centro Internacional de Investigaciones y Clacso; al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). En Colombia: Centenario Paulo Freire, coordinado por la Movilización Social por la Educación, iniciativas universitarias como las agenciadas por la Universidad Pedagógica Nacional: Cátedra doctoral "Paulo Freire, las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI", coordinada por los profesores Alfonso Torres Carrillo y Piedad Ortega; Cátedra Paulo Freire, coordinada por el colectivo de educadores populares.

Creo

Teresa Parodi

Necesito hermano que me digas puedo
Con las mismas ganas que lo digo yo
Necesito hermano que nos encontremos
En una mirada, en una canción.

Y creo en vos y en mí, en mí y en vos
En la complicidad de la ilusión
No dejo de creer en vos y en mí
En mí y en vos.

Llevo en la guitarra un amor urgente
Que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre
Tan intensamente que no tengo opción.

Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en esta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza
de amorosa rabia, de amoroso amor.

(Martini, 2011)

206

REFERENCIAS

- Ak'abal, H. (2009). *Grito*. Editorial Maya.
- Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Desde Abajo.
- Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Desde Abajo.
- Cendales, L., Mejía, M. R., Buitrago, L. E. y Muñoz, J. (2019). *Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones*. Desde Abajo.
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). (2012). *¿Quiénes somos?* <http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php>
- Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha. (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://cpepenlucha.org/category/quienes-somos/>

- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwll, *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-47). Homo Sapiens Editores.
- Belli, G. (2018). *Rebeliones y revelaciones*. Txalaparta.
- elide martini. (2011, 23 de octubre). *Creo (Teresa Parodi)*. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IqeEGYgfWQE&ab_channel=elidemartini
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Abraxas.
- Fanon, F. (1986). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Siete saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- García Lorca, F. (1931). *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros. Discurso leído por la inauguración de la biblioteca pública de Fuente Vaqueros (septiembre, 1931)*. Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/0q6q4>
- Ghiso, A. (1996). *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*. Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. https://cursa.ihmc.us/rid=1HJM0TJNJ-1QHHJNP-P7B/cinco_claves_freire_cip.doc
- Kohan, N. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Clacso.
- ITU Este - Centro de Capacitación. (2 de marzo de 2019). *Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z4RxpqyjYmw>
- Martini, E. (23 de octubre de 2011). *Creo en voz, Teresa Parodi* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=IqeEGYgfWQE>

- Maximosaurio. (29 de mayo de 2013). *Paulo Freire contemporáneo* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8>
- Mélich, J.-C. (2020). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Mouawad, W. (2011). *Incendios. Parte I y II de la tetralogía: la sangre de las promesas*. Los Textos de la Capilla.
- Morrison, T. (6 de agosto de 2019). Lea aquí el discurso antirracista y feminista de Toni Morrison al recoger el Nobel de Literatura. *ABC.es*. https://www.abc.es/cultura/abci-aqui-discurso-antirracista-y-feminista-toni-morrison-recoger-premio-nobel-201908061717_noticia.html
- Ngozi, Ch. (2011). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Ortega V., P. (2021). Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-12. <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.19.3.E02>
- Osorio, J. (2018). *Freire, entre nos*. Nuevas Miradas.
- Picón, P. y Mariño, J. (2016). Pre Icfes y preuniversitarios populares en Colombia. Una mirada desde la experiencia de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) en lucha. *Revista Aportes*, (60), 153-175.
- Rodríguez-Brandão, C. (2014). *El niño que leía el mundo. Una historia de personas, de letras y de palabras*. Ediciones Desde Abajo.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-134.
- Streck, D. (2008). *El diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (3 de octubre de 2016). Historias con Futuro - Pasado, presente y futuro de la Educación Popular en Colombia [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rleWIOq2FqA&ab_channel=UniversidadPedag%C3%B3gicaNacional
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. El Colegio de México.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad*. Hombre Nuevo Editores.

Enseñanza de las ciencias y Paulo Freire

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Universidad Pedagógica Nacional

Jennifer Alejandra Suárez Silva
Secretaría de Educación Distrital

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias (EC) es una denominación amplia, usada por autores como Nardi (2005), Nardi y Gonçalves (2014) y Martínez *et al.* (2008), para hacer referencia a un campo de investigación focalizado en problemas claramente definidos por una comunidad académica, los cuales hacen alusión a la formación en ciencias en espacios escolares y no escolares, procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, currículos de ciencias, formación de profesores, desarrollo de políticas educativas relacionadas con ciencia y tecnología, entre otros temas de interés orientados a la comprensión, apropiación y divulgación de la ciencia en la sociedad y en las instituciones escolares y universitarias.

En este campo de investigación participan profesionales de la química, biología, física, ciencias de la tierra, educadores, psicólogos, licenciados, historiadores y epistemólogos interesados en la formación y la enseñanza de los niños y jóvenes en cuestiones de ciencia y tecnología.

Siguiendo los estudios de Nardi y Gonçalves (2014), la EC es de corte interdisciplinario en la medida en que basa su construcción en aportes de disciplinas como historia, epistemología, sociología de la ciencia, psicología y ciencias de la educación. A partir de las distintas disciplinas, se busca analizar el papel de los conocimientos específicos de las ciencias de la naturaleza en los procesos de docencia, investigación y formación de profesores. En ese sentido, las tensiones para definir el epicentro de investigación de este campo se enmarcan, por un lado, en los *contenidos científicos* y su correspondiente base epistemológica o histórico-filosófica y, por otro, se define más cercano a los aportes propios de las *ciencias de la educación* (psicología, filosofía y sociología de la educación).

Según Martínez *et al.* (2008), dentro del campo de la EC se han configurado diferentes líneas de investigación, de las cuales se resaltan por su madurez y desarrollo las correspondientes a:

- Enseñanza y aprendizaje de las ciencias.
- Historia, filosofía y sociología en la EC.
- Formación de profesores de ciencias.
- Enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA).
- Lenguaje y comunicación.
- EC en espacios no formales y divulgación científica.
- Diversidad y multiculturalismo.
- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la EC.

De estas líneas de investigación, el enfoque CTSA presenta un especial interés por la formación ciudadana crítica de los estudiantes, cuyos desarrollos en el terreno latinoamericano han establecido importantes conexiones con la pedagogía de Paulo Freire; en este sentido, este capítulo presenta un análisis sobre los aportes teóricos y metodológicos del pedagogo brasileño para configurar propuestas de enseñanza crítica de las ciencias. En primer lugar, se esboza una revisión bibliográfica de revistas colombianas de educación en los últimos cinco años para rastrear trabajos sobre la perspectiva CTSA y las ideas de Paulo Freire, posteriormente se presenta, a manera de ejemplo, el abordaje metodológico freireano de la covid-19 como cuestión sociocientífica en la enseñanza de las ciencias.

ENFOQUE CTSA Y PAULO FREIRE

El enfoque de enseñanza CTSA cuenta con un amplio desarrollo teórico y metodológico en la enseñanza de las ciencias y centra su atención en la comprensión de la ciencia y la tecnología; a su vez, ausculta en las diversas formas como se entrelazan intereses políticos e ideológicos a las formas como se relaciona el ser humano con la naturaleza en el emprendimiento científico y tecnológico.

La construcción histórica del enfoque CTSA es discutida por Martínez y Parga (2013) conforme a cuatro etapas: origen, desarrollo, consolidación y ampliación. El primero se registra en la década de 1960 con el desarrollo de varios programas de formación en Europa, Norteamérica y América Latina que cuestionaron la tendencia dominante de la enseñanza de las ciencias focalizada en la apropiación mecánica de contenidos científicos y en la existencia de una racionalidad tecnocrática en los procesos formativos, contraponiendo a estas concepciones una perspectiva democrática de la formación científica a través de la alfabetización científica y tecnológica orientada a la formación crítica de ciudadanos para la participación social. Durante las décadas de 1970 y 1980, profesores e investigadores de Inglaterra, Países Bajos, España, Portugal, Estados Unidos, Canadá, Colombia, Argentina, Brasil, entre otros países, consolidaron el enfoque CTSA como un movimiento de renovación curricular, así como una línea de investigación didáctica que, para los años 1990, arrojó como resultado currículos innovadores prácticamente en todos los continentes.¹ La última etapa de ampliación se ha desarrollado especialmente desde el año 2000, y se ha caracterizado por el abordaje de cuestiones sociocientíficas en la enseñanza de las ciencias como una propuesta concreta para trabajar relaciones CTSA en la práctica del profesor.

El enfoque CTSA en América Latina se caracteriza por un énfasis político en las grandes brechas sociales que limitan el acceso de la población a los bienes culturales y sociales; así, la pobreza y miseria terminan excluyendo a los ciudadanos de estos países de la propia modernidad. En este sentido, de acuerdo con Sutz (1998), en la región

¹ En Martínez (2012) puede encontrarse un análisis crítico de estos currículos: proyecto Science in a Social Context (Siscon), inspirado en Inglaterra; los proyectos Science and Culture, Synthesis y Science Through (STS), propuestos en EE. UU.; el proyecto Science: A Way of Knowing, ideado en Canadá; el Dutch Physics Curriculum Development Project (Plon), gestado en Países Bajos, y en el contexto latinoamericano el proyecto Química Ciudadana.

existe desconfianza sobre el desarrollo científico y tecnológico, ya que los conocimientos e innovaciones son transferidos acríticamente de contextos europeos, asiáticos y norteamericanos.

Martínez (2012) resalta los aportes de Paulo Freire para el enfoque CTSa, en términos de una educación dialógica en contraposición a una educación centrada en la transmisión de contenidos descontextualizados socialmente. Si bien la educación freireana fue creada para la alfabetización de adultos, ha trascendido a otros ámbitos de formación, como la enseñanza de las ciencias, lo que representa una riqueza intelectual para orientar la formación en distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

En Colombia, aunque se conoce por parte de los profesores de ciencias el pensamiento de Paulo Freire y el enfoque CTSa como estrategias relevantes para la enseñanza de las ciencias, pocas veces se sistematizan y se visibilizan estos ejercicios en producciones académicas. En este sentido se buscó constatar esta idea por medio de una revisión bibliográfica de revistas especializadas que cuentan con indexación en Publindex-Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinCiencias), en el periodo 2015-2020.

Publindex-MinCiencias, o Sistema de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CRI, “es una de las herramientas más importantes en el sistema nacional que mide los resultados de las actividades de ciencia, tecnología e innovación en el país” (Rodríguez *et al.*, 2015, p. 39). Las revistas indexadas son clasificadas en cuatro categorías, las cuales son A1, A2, B y C, estas categorías de acuerdo con el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (2020) son creadas según criterios de evaluación reconocidos internacionalmente para las publicaciones científicas relacionadas con gestión editorial, evaluación, visibilidad e impacto.

Para elegir las revistas indexadas, el criterio fue la especialidad de estas, y en particular aquellas que publican trabajos relacionados con enseñanza de las ciencias y con CTSa. Se encontraron 32 revistas: 1 en categoría A2, 15 en B y 16 en C. Para la selección de artículos, se tuvieron en cuenta la presencia de las palabras “CTS”, “CTSa”, “cuestiones sociocientíficas (csc)” y “Paulo Freire (PF)”, tanto en sus títulos como en sus resúmenes, palabras claves o referentes teóricos.

Se puede inferir de la tabla 1 que, de 140 artículos revisados, el 53,5 % de ellos se publicaron en la revista *Tecné, Episteme y Didaxis* (TED), lo cual es consistente con su política editorial, orientada a la difusión de investigaciones y artículos de reflexión circunscritos en la enseñanza de las ciencias y tecnología, y en la educación matemática. La revista *Praxis & Saber* registra un 11,4 % de artículos de interés, debido a que es una publicación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Tunja, que cuenta con el área de trabajo orientado a la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental. Las demás revistas, que son del ámbito educativo, presentan pocos artículos (o ninguno) asociados a CTSA, CSC o Paulo Freire, lo que evidencia la particularidad de los trabajos enfocados en cuestiones didácticas específicas de las ciencias.

De los 140 artículos encontrados, solo siete (7) son investigaciones en educación que articulan el pensamiento de Paulo Freire con el enfoque CTSA o las CSC, seis (6) de estos publicados en la revista TED y el restante en *Praxis & Saber*, dichas investigaciones se describen a continuación.

Souza (2015) propone analizar la visión que los profesores de Ciencias Naturales tienen acerca de la educación ambiental (EA), la relación entre EA y los contenidos disciplinares, así como identificar si esta visión tiene que ver con la política educacional actual. Para lo anterior, la autora presenta elementos teóricos que pueden contribuir al desarrollo de la EA crítica en escuelas públicas y utiliza como metodología la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas. A partir de las respuestas de los once (11) profesores participantes, realiza el análisis de contenido temático y encuentra que los profesores reconocen la importancia de la EA en la escuela.

Tabla 1. Revistas consultadas indexadas en Publindex –
MinCiencias y número de artículos encontrados

Revista	Año	2015			2016			2017			2018			2019			2020			Total
	Artículo	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	
<i>Praxis Filosófica</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Signo y Pensamiento</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Tecné, Episteme y Didaxis (TED)</i>		2	-	-	19	4	2	2	-	-	27	11	4	2	1	-	1	-	-	75
<i>Actualidades Pedagógicas</i>		-	-	-	-	-	3	1	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	9
<i>Ciencia en Desarrollo</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Ambiente y Desarrollo</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>CT&F: Ciencia, Tecnología y Futuro</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>		-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	4
<i>Universitas Scientiarum</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Educación y Educadores</i>		-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	5
<i>Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Folios</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3
<i>Revista de Estudios Sociales</i>		-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Gestión y Ambiente</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Educación y Humanismo</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Científica</i>		1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
<i>Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía</i>		-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	4
<i>Uni-Pluriversidad</i>		-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
<i>Plumilla Educativa</i>		-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	1	11
<i>Tabula Rasa</i>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Revista	Año															Total				
	Artículo	2015			2016			2017			2018			2019			2020			
		CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	CTS-CTSA	CSC	PF	
<i>Saber, Ciencia y Libertad</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Ciencia y Cuidado</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Educación en Ingeniería</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
<i>Revista Luna Azul</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología</i>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<i>Revista Logos, Ciencia & Tecnología</i>	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Cultura, Educación y Sociedad</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
<i>Zona Próxima</i>	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	7
<i>Praxis & Saber</i>	2	-	5	1	1	1	-	-	1	-	-	1	-	-	2	1	-	1	-	16

Fuente: elaboración propia.

En relación con el carácter político en la formación de los estudiantes, los profesores privilegian el papel de esta en cuanto compromiso, participación y toma de decisiones frente a los problemas ambientales, y utilizan como estrategia didáctica para fortalecer dichas habilidades ciudadanas el enfoque CTSA en clase. Sin embargo, se identificaron contradicciones en la comprensión del papel de la EA y el contenido curricular, ya que, si bien el papel se acerca a una concepción de educación crítica, los contenidos se limitan a una visión de la cuestión del medio ambiente que es genérico y sin contexto histórico. Por lo anterior, Souza (2015) concluye que no es suficiente que la EA esté presente en el currículo, sino, además, los profesores deben tener un discurso político coherente, que permita enfrentamientos políticos y cuestiones ideológicas, con el fin de favorecer una educación crítica y emancipadora basada en la perspectiva freireana.

Martínez (2017) presenta la obra de Wildson Luiz Pereira dos Santos a partir de la identificación de cinco temáticas fundamentales: la caracterización del desarrollo del movimiento cts en el contexto latinoamericano, la enseñanza de las ciencias para la formación de ciudadanos, la construcción colectiva de los libros didácticos de química con enfoque cts, el abordaje de los asuntos sociocientíficos y las relaciones entre enfoque cts y la educación ambiental. En esta descripción se resaltan los aportes teóricos de Paulo Freire para el desarrollo de propuestas de enseñanza de las ciencias emancipadoras y críticas.

Por su parte, Barbosa *et al.* (2018) presentan las influencias de varias tendencias pedagógicas que permearon el escenario educativo, con el fin de contribuir a la educación para la formación del conocimiento científico, mediante el abordaje cts y la interdisciplinaridad para hacer más crítico al estudiante y, por ende, al ciudadano, para que participe, actúe y transforme su entorno o incluso en el ámbito laboral; también, consideran las ideas de Freire sobre la “praxis”, la cual implica la acción y reflexión de hombres sobre el mundo para transformarlo, en consecuencia, surgen *cuerpos conscientes* que serán también alfabetizados científicamente.

Arias y Frison (2018) investigan las necesidades, motivos y sentidos por los cuales docentes de universidades y de escuelas públicas municipales deciden constituir y participar en grupos formados en la interfaz universidad/escuela que trabajan con cuestiones sociocientíficas (csc), y analizan el discurso de estos sujetos y las implicaciones de esa participación para los procesos de formación continua y de producción de saberes docentes para enseñar. La metodología empleada por estas autoras es cualitativa, en la modalidad de estudio de caso, la cual se llevó a cabo con la participación de quince (15) docentes. Encontraron, también, ideas de Freire sobre el carácter inacabado de la autonomía, debido a que, como seres humanos culturales, nos constituimos unos con otros, y esto nos hace dependientes, pero al mismo tiempo la autonomía implica un proceso de toma de decisiones. La autonomía posibilita que el docente asuma compromisos y consecuencias de sus actos/acciones; es estar consciente de las influencias externas sobre su actividad y la capacidad para tomar decisiones sobre someterse o no a las imposiciones

sociales; sin embargo, el maestro no solo construye autonomía con sus colegas, sino, además, con sus estudiantes, a quienes invita a moverse de curiosidad ingenua por curiosidad epistemológica, tal como fue propuesto por Freire (2002). Basado en esto, las acciones desarrolladas por el grupo fueron fundamentales para mover, discutir, reflexionar, resolver dudas en los profesores participantes y, con ello, establecer preguntas profesionales individuales que llevaron a la creación de necesidades en ellos mismos y a elaborar nuevos significados sobre su profesión docente, comprender mejor el problema del aprendizaje del estudiante y el desarrollo de otras estrategias para el trabajo en el aula, como el uso de csc.

Silva *et al.* (2018) presentan parte de la problemática del proceso de enseñanza de las ciencias, la cual es la poca o nula relación entre la ciencia y el cotidiano del estudiante; situación que es cuestionada por Paulo Freire, ya que enseñar algo completamente alejado a las experiencias de los estudiantes es solo *llenar* a los estudiantes de contenidos. Por eso, los autores proponen el uso del enfoque CTSa y la metodología de estudio de casos como estrategias para enseñar los contenidos científicos; así, les brindan a profesores la oportunidad de estructurar la investigación científica hacia narrativas de problemas reales o simulados. La propuesta de estudio de casos fue aplicada en la disciplina de Química Orgánica de la Licenciatura en Química de una universidad brasileña, y se encontró que la metodología de estudio de casos no solo contemplaba el contexto social, sino, además, los contenidos científicos para la resolución del problema, por lo que Silva *et al.* (2018) sugieren que sean incorporados en prácticas escolares y en la formación de profesores para promover una mejor preparación del futuro docente.

Lopes y Milaré (2018) proponen un estudio en una institución de educación superior pública de Brasil, cuyo objetivo consiste en comprender las potencialidades y los problemas derivados de la aplicación de csc dentro de la formación inicial de profesores de ciencias. El abordaje de csc coincide con la investigación temática propuesta por Paulo Freire en la articulación de los conocimientos científicos con las problemáticas sociales; así se evita la fragmentación de los contenidos y, en cambio, se promueve la elaboración de currículos locales que articulen la teoría y la práctica.

Dentro de la metodología, los autores proponen la participación de estudiantes de la Licenciatura en Química y Física, en la aplicación de un juicio simulado sobre un caso controvertido de una instalación de una planta de agrotóxicos en una ciudad del Estado de São Paulo (Brasil). Para la solución de caso, los estudiantes debían analizar los aspectos sociales, políticos, éticos, morales, ambientales y económicos, además de relacionar los contenidos curriculares. Aunque los estudiantes participaron activamente de la actividad del juicio, presentaron dificultades en expresar por escrito las articulaciones entre el tema y el contenido científico, así como en explicar las controversias de la cuestión sociocientífica. Sin embargo, los autores recalcan que fue una experiencia potencial para que los estudiantes desarrollen propuestas de enseñanza de manera colectiva y comunicativa.

Por último, en el artículo publicado en la revista *Praxis & Saber*, García y Martínez (2015) exponen los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar la incidencia de una csc en el proceso de alfabetización científica y tecnológica de un grupo de jóvenes y adultos, quienes realizaban su bachillerato por ciclos en el municipio de Chía, Cundinamarca (Colombia). Para ello, se diseñaron e implementaron actividades basadas en la csc relacionadas con la contaminación de la subcuenca del río Frío (Cundinamarca, Colombia) por causa de la acción industrial. A partir de lo anterior se evidenció que el trabajo con la csc en procesos de alfabetización permite la formación de un sujeto crítico y participativo, e incentiva el aprendizaje de los conceptos propios de las ciencias y su relación con implicaciones sociales y tecnológicas. La investigación asumió un enfoque crítico, teniendo en cuenta que el proceso de alfabetización se fundamentó teórica y metodológicamente en Paulo Freire (1921-1997), cuyos planteamientos favorecen una reflexión crítica de la realidad de los individuos que forman parte de la investigación, concebidos como sujetos activos del proceso y no como elementos u objetos de estudio.

La revisión de publicaciones científicas en educación en el periodo 2015-2020 evidencia que tan solo el 5 % de la producción estaría basada en una perspectiva freireana para la enseñanza de las ciencias, lo cual evidencia la importancia de incentivar la investigación, producción y divulgación de conocimiento en esta prometedora perspectiva de trabajo.

ABORDAJE METODOLÓGICO FREIREANO DE LA COVID-19 COMO CUESTIÓN SOCIOCIENTÍFICA EN LA ENSEÑANZA

El abordaje de csc en la enseñanza de las ciencias representa una forma innovadora para la enseñanza de temáticas científicas en el aula y constituye un desarrollo teórico y metodológico del enfoque CTSA, planteamiento que puede sustentarse en la rigurosa revisión bibliográfica de Pedretti y Nazir (2011), quienes analizan la literatura especializada en enseñanza de las ciencias publicada entre 1970 y 2010. Las autoras caracterizan seis (6) corrientes de trabajo: aplicaciones o diseños, histórica, razonamiento lógico, sociocultural, axiológica y ecojusticia social. A excepción de las dos primeras, las demás tratan el abordaje de csc como una estrategia significativa para cualificar la formación ciudadana en temas de ciencia y tecnología, especialmente para el desarrollo de acciones sociopolíticas, críticas y responsables.

En Martínez (2021) se caracterizó la covid-19 como una csc, en la medida que esta enfermedad implica grandes controversias científicas y sociales, que hacen alusión a explicar el origen del virus (SARS-COV-2) que la genera, los tratamientos a través de medicamentos, la producción y uso de vacunas, los impactos ambientales, sociales y políticos que ha desencadenado la crisis sanitaria.

Para el abordaje de la covid-19 como una csc se elaboró una secuencia de enseñanza con profesores en formación inicial y en ejercicio del grupo de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias (Ortegón *et al.*, 2020).

La secuencia se fundamenta en la concepción dialógica, problematizadora y crítica propuesta por Freire (1970). Desde este punto de vista, la formación del ser humano comienza con el reconocimiento ontológico de su existencia inacabada e incompleta, así como de su grandiosa capacidad de ser más junto al otro, en un proceso permanente de diálogo fraterno y amoroso en los procesos educativos.

La concepción problematizadora de la realidad es pertinente para pensar la covid-19 como una cuestión controvertida que interroga a la humanidad en relación con su propia existencia y las formas como piensa el crecimiento económico, el bienestar social y su relacionamiento con la naturaleza. Es preciso preguntarnos sobre la responsabilidad del ser humano con la ruptura de las barreras

biológicas que nos protegen de la circulación de virus en nuestra especie. La hipótesis más plausible sobre el origen del virus tiene que ver con su carácter zoonótico; es decir, que el reservorio del virus estaría en un mamífero como el murciélago, planteamiento que se basa en los estudios de la secuencia genética del virus existente en estos animales que coincide en más del 90 % con el que fue secuenciado y caracterizado en los seres humanos (Andersen *et al.*, 2020). Basados en estas evidencias, ambientalistas y educadores aseguran que es probable que el animal intermediario que sirvió de vehículo para que el virus llegara al ser humano fuera el pangolín, un animal que está en vías de extinción y que es traficado ilegalmente en el mercado de Wuhan (China). En este sentido, la caza y consumo de animales exóticos estaría rompiendo los equilibrios ecológicos y podría causar más enfermedades en humanos.

Además de problematizar los aspectos ambientales asociados a la pandemia, también se pueden cuestionar aspectos políticos y éticos abarcados en la producción de vacunas, pues la carrera por obtenerla representó 78 proyectos para 2020, de los cuales 22 correspondían al sector público y 56 a empresas privadas; las firmas involucradas se distribuían entre EE. UU., China, Europa, Asia y Australia. Claramente, los países de América Latina estarían atrasados de este proceso a excepción de Cuba que logró generar su propio proyecto.

Las discusiones sobre las vacunas no solo tienen que ver con el interés político y el dominio sobre estas, sino que implican problematizar los aspectos de bioseguridad, de tal forma que el riesgo de generar efectos secundarios o desencadenar otras enfermedades es motivo de gran controversia.

Lo anterior ilustra que, desde la concepción problematizadora de la realidad propuesta por Freire, podemos enriquecer el abordaje de la covid-19 como CSC en la enseñanza, a partir de lo cual se da paso a la construcción metodológica de la secuencia de enseñanza planteada por el grupo de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias (Alternaciencias). Para esto se acude al trabajo de Delizoicov *et al.* (2009), quienes contextualizan la investigación temática propuesta por Freire (1970) en tres momentos pedagógicos que orientan el desarrollo didáctico:

- *Problematización*, que se realiza en la parte inicial de los cuatro módulos que componen la secuencia de enseñanza, a través de actividades que tienen el objetivo de presentar a los estudiantes situaciones vivenciales que los desafíe, motive y active la expresión de saberes e ideas previas existentes sobre la cuestión.
- *Organización del conocimiento*, que se aborda en las actividades de cada módulo que buscan favorecer una conceptualización o reducción temática de la problematización realizada. En este momento, como propone Freire (1970), se da paso al conocimiento disciplinar, específico o científico que favorece una comprensión de los problemas planteados al inicio de cada módulo.
- *Aplicación del conocimiento*, que comprende las actividades que buscan la puesta en escena de los aprendizajes de los estudiantes en otros contextos, especialmente en una intervención colectiva por cada uno de ellos.

En este sentido, se estructuraron los cuatro módulos que se presentan en la tabla 2, en la cual se ilustran cada uno de los momentos pedagógicos freireanos.

221

Tabla 2. Descripción de momentos pedagógicos freireanos, secuencia de enseñanza covid-19

Modulo	Problematización	Organización del conocimiento	Aplicación del conocimiento
¿Por qué la covid-19 es una cuestión controvertida?	Identificación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el SARS-COV-2, la enfermedad covid-19 y los impactos que ha generado la pandemia en su contexto y su vida personal, en los aspectos sociales, políticos, económicos, educativos y de salubridad.	Se orienta a los estudiantes sobre qué es una cuestión sociocientífica y se realizan análisis y debates de artículos de periódicos referentes a la pandemia y su impacto.	Elaboración de una carta donde el estudiante argumente sobre su postura frente al covid-19 y manifieste cómo ha afectado la pandemia las dinámicas de su ciudad, familia y vida personal.

Modulo	Problematización	Organización del conocimiento	Aplicación del conocimiento
Comprendiendo el SARS-COV-2	Identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, sobre los virus.	Se abordan los contenidos científicos relacionados con los virus, a sus características, taxonomía y clasificación. Dentro de este momento se analiza el SARS-COV-2.	El estudiante aplica los conocimientos construidos en la solución a la pregunta “¿Tienen vida los virus?”, y en la elaboración de un mapa conceptual.
	Identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, sobre el concepto de enfermedad, diferenciando el patógeno de la patología. Para esto, se propone la solución de la pregunta orientadora “La covid-19, ¿virus o enfermedad?”.	Se abordan los conocimientos científicos sobre, los virus como agentes patógenos, el ciclo de infección del SARS-cov-2, la covid-19, su propagación y sintomatología.	Proponen el análisis y solución de una situación problema, haciendo uso de los conocimientos científicos construidos; donde el estudiante, por medio de un juego de roles, asume el papel de médico profesional experto en patologías virales.
Mitos y realidades sobre la covid-19	Identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, sobre las medidas de prevención caseras o recomendadas por entidades nacionales, para prevenir el contagio de la covid-19, las pautas a seguir en caso de sospecha de contagio, el para qué sirve la cuarentena y sobre los cambios que tendría en su contexto la aplicación de la vacuna.	Inician con el análisis de artículos sobre los avances científicos y tecnológicos alrededor de los posibles medicamentos y vacunas en estudio para combatir la covid-19. Posteriormente, se abordan los contenidos científicos sobre el uso del jabón, alcohol, gel antibacterial e hipoclorito de sodio, además de abordar los conceptos de las vacunas y sus etapas para la aprobación.	Diseño de una crónica y video, en el cual los estudiantes utilicen términos relacionados con los contenidos científicos abordados. En esta actividad, ellos eligen los conceptos que consideren necesarios para explicar elementos relacionados con la prevención, tratamiento y contingencia.

Fuente: adaptado de Ortegón *et al.* (2020).

En el primer módulo de la secuencia se realiza la problematización de la realidad a partir de preguntas orientadoras sobre el significado del virus causante de la enfermedad y sus impactos; estas preguntas son tratadas colectivamente y permiten la puesta en escena de los saberes y sentires de los estudiantes. La organización del conocimiento se hace alrededor del análisis crítico de titulares de diferentes periódicos y revistas que se refieren al SARS-COV-2, de tal manera que se discutan las ideas de los estudiantes a través de la reflexión y la argumentación, orientadas a comprender los impactos del virus en aspectos sociales, políticos, económicos y ambientales. Las noticias trabajadas con los estudiantes registran situaciones reales y cercanas a ellos, como el registro de niveles de contaminación a causa del confinamiento social que contrasta con manifestaciones de colombianos que cesaron sus actividades informales y por tanto no tenían ingresos para su subsistencia.

En la aplicación del conocimiento se propone la redacción de una carta a una persona cercana o familiar que se encuentra en otro lugar al que habita el estudiante, en la cual exponga su punto de vista frente a la enfermedad y cómo ha afectado su vida personal, familiar y social. Para evaluar los avances conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, se propone una actividad formativa en la cual ellos elaboran un texto argumentativo sobre el impacto de la pandemia en su contexto social.

Como se detalla en la tabla 2, en cada uno de los módulos se proponen actividades pertinentes para el momento pedagógico freireano que se pretenda favorecer. Cada profesor puede efectuar su propio diseño curricular y abordaje didáctico sobre la covid-19, como cuestión controvertida en la sociedad; lo importante es que otorgue sentido a la problematización de la realidad que favorezca el proceso dialógico con sus estudiantes. Según Freire (1970), se trata de idear y ejecutar un contenido programático que considere la condición existencial, vivencial y real de los educandos.

CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza de las ciencias (EC), en cuanto campo académico, abarca el enfoque ciencia tecnología sociedad ambiente (CTSA) como una perspectiva crítica e innovadora que favorece la formación ciudadana crítica de los estudiantes para el análisis de controversias

sociocientíficas de notable importancia. En el ámbito latinoamericano, ese enfoque se articula consistentemente con los aportes de la pedagogía de Paulo Freire, especialmente en lo referido a la investigación temática.

Al revisar trabajos de investigación publicados en revistas científicas colombianas en los últimos cinco años sobre el enfoque CTS, las CSC y el pensamiento de Paulo Freire, se evidencia una línea de trabajo emergente que aporta a un abordaje crítico y problematizador para la enseñanza de contenidos científicos, lo cual es interesante porque favorece una comprensión contextualizada de la ciencia, además de resaltar sus implicaciones políticas y ambientales.

Los tres momentos pedagógicos freireanos propuestos para el abordaje de la covid-19 como una cuestión sociocientífica contribuyen a una enseñanza problematizadora y dialógica de las ciencias que puede favorecer un cambio didáctico en el aula, además de aportar a la construcción de currículos de ciencias innovadores.

La secuencia de enseñanza descrita no constituye una receta o un modelo a seguir, sino un ejemplo didáctico para discutir las posibilidades que el profesor de ciencias puede tener para realizar sus propios diseños curriculares que le permitan desarrollar su práctica de enseñanza de manera sistemática y responsable. Así, expresa el respeto y cuidado con los saberes y el contexto social de sus estudiantes, que es relevante para favorecer una mejor formación en contenidos, actitudes y valores orientados al ejercicio de la ciudadanía como una acción crítica frente a distintas controversias sociocientíficas, como las ilustradas con la covid-19.

REFERENCIAS

- Andersen, K., Rambaut, A., Lipkin, I., Holmes, E. y Garry, R. (2020). The proximal origin of SARS-COV-2. *Nature Medicine* 26(4), 450-452.
- Arias, I. y Frison, M. (2018). Necesidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface Universidade e Escola. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (n.º extra.).
- Barbosa, M. L. C., Barbosa, R. K., Frasson, A. C., Cardozo, E. L. y Correa, G. M. (2018). Fundamentos históricos da educação e a relação com o trabalho nas diferentes organizações sociais, com uma abordagem CTS. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (n.º extra.), 1-6.

- Delizoicov, D., Angotti, J. A. y Pernambuco, M. M. (2009). *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. (3.ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra S. A.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (22.ª ed.). Paz e Terra.
- García Ramírez, N. y Martínez Pérez, L. (2015). Incidencia del abordaje de una cuestión sociocientífica en la alfabetización científica y tecnológica de jóvenes y adultos. *Praxis & Saber*, 6(11), 87-114. <https://doi.org/10.19053/22160159.3576>
- Lopes, N. y Milaré, T. (2018). Aspectos das questões sociocientíficas na formação de professores de física e química expressos na elaboração de sequências didáticas. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (n.º extra.). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8889/6670>
- Martínez, L. (2012). *Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores*. Editora Unesp.
- Martínez, L. (2017). Educação em ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na América Latina: Uma perspectiva humanística e emancipadora. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (41), 11-14.
- Martínez, L. (2021). Abordaje de la covid-19 como cuestión sociocientífica. En E. T. de Oliveira Boff, J. Perkoski Dumke, M. C. Pansera-de-Araújo, P. E. Fensterseifer, R. Souza de Vargas y S. Pithan da Silva (org.), *Educação, ciência e cientificismo: desafios do mundo contemporâneo* (pp. 75-85). Ed. Unijuí.
- Martínez, L. y Parga, D. (2013). La emergencia las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSa. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 8(1), 23-35. <https://doi.org/10.14483/23464712.5021>
- Martínez, L., Silva, C. y Nardi, R. (2008). Tendências na pesquisa em ensino de química no Brasil e na Colômbia: um estudo a partir da análise de publicações em revistas e anais de eventos. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (n.º extra.), 156-172.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). *Clasificación de revistas de Publindex*. <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/revistasPublindex/clasificacion/A1>
- Nardi, R. (2005). *A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e características segundo pesquisadores brasileiros* [Tesis de docencia]. Universidade Estadual Paulista.
- Nardi, R. y Gonçalves, T. V. O. (orgs.) (2014). *A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: Memórias, programas e consolidação da pesquisa na área*. Editora Livraria da Física.

- Ortegón, J., González, T., Chiquiza, N., Martínez, L., Arias, X. y Suárez, A. (2020). *Secuencia de enseñanza sobre covid-19: un abordaje socio-científico*. <https://www.amazon.com.br/Secuencia-ense%C3%B1anza-sobre-Covid-19-sociocient%C3%ADfico-ebook/dp/B09N3RF3NG>
- Pedretti, E. y Nazir, J. (2011). Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, 95(4), 601-626.
- Rodríguez, E., Naranjo, S. y González, D. (2015). PublindeX: más que un proceso de indexación. *El Ágora USB*, 15(1), 29-41. <https://doi.org/10.21500/16578031.1>
- Silva, F. F., Carvalho, G. W., Souza, J. A. y Suart, R. C. (2018). Investigaçãõ da perspectiva CTSa na escrita científica de licenciandos de química mediante aplicaçãõ da metodologia de estudo de casos. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (n.º extra.). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9129/6852>
- Souza, C. D. (2015). A visãõ de professores da área de Ciências da Natureza sobre a educaçãõ ambiental e sua relaçãõ com a política curricular do Estado de São Paulo, Brasil: algumas contra-dições. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, (38), 147-166.
- Sutz, J. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18), 145-169.

Paulo Freire y la formación

Alcira Aguilera Morales
Universidad Pedagógica Nacional

“¿Cómo se inicia, cómo se da su primera experiencia en educación comunitaria?”.

Esas preguntas son las que le tocan a uno el alma, porque son las preguntas del compromiso. Yo te diría que es por un compromiso vital con la gente que venía desde lejos, que venía a la maestría, que estaba en las comunidades del suroriente, que estaban en las comunidades de Suba, de Bosa, y que uno se identificaba con sus proyectos, con sus propósitos.

Digamos que es una convergencia, es una convergencia de propósitos que los alientan y lo iluminan a uno, y le dan razón de ser... La pregunta tuya es una pregunta para seguirla pensando, pero yo siento que en pocas palabras: compromiso vital.

MARIO SEQUEDA OSORIO (conversación, abril 11 de 2018).

En el marco del Centenario de Paulo Freire (1921-2021) y de la invitación que se nos extendió desde la cátedra doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional, se presenta la actual ponencia. Para ello, se eligió un aspecto fundamental del legado pedagógico político del educador brasileño: la formación. Elemento poco trabajado por el propio Freire, quién, aunque no se dedicó a elaborarlo conceptualmente, sí nos permite rastrear una concepción de ella, al extraer de sus escritos, las menciones, alusiones y concepciones al respecto.

Esta motivación aparece de la mano de anteriores procesos investigativos colectivos, que han marcado mi labor docente en el ámbito universitario. Durante más de 17 años, he estado comprometida con la comprensión y visibilización de propuestas educativas emancipadoras, en las que la permanente búsqueda de “los sentidos formativos que las orientan” ha sido una constante.

De esta manera, se indagó sobre formación en experiencias educativas gestadas desde los movimientos sociales latinoamericanos, como son las adelantadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el Movimiento Sin Tierra en el Brasil (MST), la escuela agroecológica del Movimiento Campesino Sin Tierra de Santiago del Estéreo (Mocase), la educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), movimientos estudiantiles en Colombia y México. Así como las apuestas político-formativas desde procesos organizativos locales como la Casa Cultural Chontaduro en Cali; la Asociación de Campesinos en Inza-Tierradentro; Convivamos en Medellín; el Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia, en Córdoba (Cepia-Argentina) y los Bachilleratos Populares en la Argentina. A su vez, se revisaron las propuestas *pedagógicas* de los sindicatos magisteriales Asoinca, Adida, Simana.

Todo ello se logró materializar en la inquietud surgida del proyecto de investigación “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: tres propuestas de formación en educación comunitaria”, adelantado con los colegas y amigos Alfonso Torres, Víctor Manuel Rodríguez y Amadeo Clavijo Ramírez, quien nos llevó a considerar que en la UPN se puede hablar de los inicios de una tradición educativa llamada *educación comunitaria*. Esto en razón a que, desde hace casi cinco décadas, se inició este periplo educativo que forja alternativas educativas comprometidas con los oprimidos, con la transformación social. Estos son los elementos que motivan, en gran medida, lo que hoy se presenta. Y es a su vez un homenaje al querido profesor Mario Sequeda Osorio, el Quijote de la pedagogía.

De esta manera, se busca contribuir en las discusiones y elaboraciones de perspectivas y conceptos que contribuyan al pensamiento pedagógico de la tradición educativa latinoamericana. De acuerdo con Eric Hobsbawm (2002), “la invención de una tradición es un proceso de formalización y ritualización caracterizado por la referencia al pasado” (p. 10), arguyendo la reiteración. Ese pasado pedagógico

podemos rastrearlo en el pensamiento que nos lega Simón Rodríguez, al recordarnos la necesaria tarea educativa del lado de una formación para la emancipación (Aguilera Morales y Clavijo Ramírez, 2021). Esta relación educación/emancipación también nos llega de José Martí (1883) en su búsqueda de la libertad para Cuba y nuestra América toda. Solo una formación crítica y emancipadora permite entender las relaciones de dominación y subordinación, para transformarlas. Como se puede inferir en Rodríguez (citado por Aguilera Morales, 2022), Martí (1883) y Quintín Lame (1971) por solo mencionar algunos educadores latinoamericanos, también en Freire (1970), está la idea de educar para subvertir la dominación, de formar para transformar las relaciones injustas, excluyentes, negadoras y racistas. Así, en esta primera lectura y en clave de esa perspectiva educativa, se propone entender la formación en Freire como uno de esos principios o valores educativos propios de la tradición pedagógica latinoamericana.

Hablar entonces de una tradición es entender cómo se convierten en símbolo de las luchas, en las que se reitera la defensa de unos valores o principios que se expresan en una continuidad con el pasado. Para nuestro caso, se puede referir a principios pedagógicos que encuentran su reiteración hoy en ese ideario de la *formación*. En este ejercicio, llama la atención que el concepto pedagógico *formación* no se registrara en uno de los diccionarios más contemporáneos de Paulo Freire. Allí, como en gran parte del legado freireano, se suele aludir es a la formación docente, no al término pedagógico como tal (Streck *et al.*, 2015).

En nuestro universo vocabular recogido del trabajo educativo de Paulo Freire, las palabras *lectura, escritura, alfabetización, educador, oprimido, transformación, liberación, enseñar, aprender, formación, educación dialógica, conciencia, política, trabajo*, entre muchas otras *palabras generadoras* que escapan en este momento, representan una potencia emancipadora que surca inquietudes, propuestas y apuestas por incidir en la formación docente y, con ello, contribuir al cambio social que soñamos, para aprender a caminar el mundo con los y las otras dignamente.

En este universo vocabular educativo, la palabra semilla que convoca Freire en este ejercicio es *formación*, y con ella todas las combinaciones que podemos encontrar a propósito de nuestra labor pedagógica: *formar, formó, (h)orma*, muchas de ellas asociadas

a la labor de dar forma a algo, a alguien. Nacen así las preguntas, en mi labor, sobre qué es la formación en Freire, cómo entenderla en nuestro contexto, cómo proponer unas lecturas de esta que aporten a nuestros educadores y nuestras educadoras.

La revisión sobre el sentido y el contenido de la formación como elemento constitutivo de una pedagogía política¹ se inscribe en una perspectiva educativa que aporta en la liberación de los pueblos. Freire (1970, 1996) sostuvo que la educación no es la práctica reveladora que transformará el mundo por sí misma, pero no hay posibilidades de lograrlo sin ella.

En esta mirada educativa, no se educa porque se requiere aprender los conocimientos que serán útiles para el mañana, tampoco es una educación que prepara para la promoción a la educación secundaria, media o al paso a la universidad, no; es una educación para lo que está ocurriendo, para la vida misma que se dispone en una temporalidad y espacialidad concreta (Freire, 2009). La visión teleológica de la escuela y la educación bancaria, destinadas a formar para el mañana, es controvertida por una propuesta formativa que se ocupa de lo que se puede empezar a conocer y transformar en el presente.

Ello no quiere decir que se educa en una visión presentista de la sociedad, sino para el desciframiento de las condiciones de vida que se están experimentando, aspecto que implica conocer el pasado, el presente que se transita y el futuro que de allí se desentraña. Desde esta mirada de la educación, acercarse a lo que Paulo Freire nombra como *formación* ha sido todo un reto, especialmente al intentar comprenderlo en la dimensión histórica de su obra, deteniéndonos en a qué refiere por formación o qué rasgos la definen; esto permitió identificar tres aspectos comprensivos: en primer lugar, la formación como *proceso de humanización*, expresado en un acto de amor que exige comprender el orden de deshumanización que nos atraviesa; en segundo lugar, hablar de formación es *hablar de transformación* en el ámbito subjetivo y en la constitución de los sujetos sociales, de carne y hueso, que convoca toda acción educativa, trabajando por su propia realización humana; y, en tercer lugar, se aborda la diada *formar/deformar*, con la que se propone una lectura preliminar de la formación y sus sentidos en los proyectos de liberación de los pueblos.

1 Este texto es una versión preliminar de un ejercicio investigativo más amplio que está en proceso de publicación.

FORMAR ES HUMANIZAR CRÍTICAMENTE

La pregunta pedagógica y política sobre el sentido de la formación de los seres humanos invita a pensar la relación entre formar y humanizar. La capacidad de formarse es una condición para que haya humanización. Se refiere al proceso en el que, dadas las condiciones de vulnerabilidad, carencia e incapacidad de sobrevivencia con que nacen los seres humanos, se requiere de la formación para posibilitar su devenir en ser humano (Runge y Garcés, 2011). Hacerse humano implica entonces adquirir los códigos propios de una cultura, que garantizan ser parte de ella.

Así nos hacemos humanos al formarnos para acceder a la cultura y con ello poder sobrevivir. En este transcurso de humanización se educa bajo las concepciones o imágenes de hombres/mujeres, que se busca llegar a ser para ser capaces de vivir en sociedad, de incorporarse en la cultura y en las instituciones sociales en general.

Sin embargo, la formación en clave freireana responde a un ejercicio de humanización que no se restringe a las necesidades formativas que permiten el ingreso a la cultura o a los procesos de socialización, pues es claro que este ingreso está condicionado y atravesado por la naturalización de las determinaciones sociales impuestas por los opresores.

Por ello, formar como acto de humanización se entiende como marcha permanente, inseparable de la misma educación, en ella se reconoce la vocación ontológica de humanización que Freire planteará, desde la *Pedagogía del oprimido* (1970), como posibilidad de *ser más*, condición humana que exige libertad, posibilidad de decisión, de autonomía, de vivir un mundo sin opresores ni oprimidos.

Esta postura hace suyo el imperativo ético que compromete el proceso formativo con decisiones intencionadas, entre tanto “la formación humana implica opciones, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien” (Freire, 2001, p. 43). Por tanto, en la formación las posiciones neutrales tienen un mínimo margen de acción.

De manera que, en la formación como humanización, no basta con obtener los códigos que permiten acceder a la cultura; se requiere entender lo inhumano para humanizarse y ello se logra a través de la formación. Entonces, implica decodificar, desnaturalizar el estado

de deshumanización en que nos encontramos. Deshumanización que se afirma en la minimización de lo humano como 'objeto' y se profundiza cuando se acepta ser objeto de decisiones de otros; objeto de prescripciones hechas por terceros; objeto de un lugar asignado desde fuera.

Por ello formar como humanizar es "naturalmente subvertir y no ser más para la conciencia opresora" (Freire, 1970, p. 54). La labor formativa en este caso, para avanzar en la constitución del sujeto, requiere la comprensión de la deshumanización como realidad histórica y ontológica, en la revisión sobre, por ejemplo, cómo se expresa la deshumanización en la vida propia y en la del pueblo. La clave de lectura de esta deshumanización, hoy, aparece al revisar las promesas de progreso y desarrollo del capitalismo. En la comprensión de la matriz colonial que pervive en sociedades autoritarias, en las prácticas racistas, esclavistas, sexistas, explotadoras, que nos someten y silencian como pueblos.

¿En verdad es humano este proyecto que se expresa en el hambre, la violencia, el analfabetismo, el exterminio de líderes sociales, la explotación y miseria de millones de seres humanos por cuenta de un modelo económico que favorece a los opresores? Comprender la deshumanización implica entonces una educación que forme en la responsabilidad social y política, en la capacidad de decisión de los pueblos frente a estos interrogantes.

Al conocer la deshumanización que nos constituye "a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización" (Freire, 1970, p. 24). De manera que formar para humanizar parte de conocer esa historia colonial, negadora de nuestra América profunda, para desde allí construir formas de vida anticoloniales, anticapitalistas, por tanto, democráticas, solidarias, libres. Es decir, formarnos para liberarnos, para no someternos a la manipulación, ese es el camino a la humanización. Este camino formativo se anda para acabar con las opresiones, para edificar las utopías, las esperanzas, los sueños,

pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos. El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre por eso, siempre devenir, pasa por la

ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1996, pp. 125-126)

Esta perspectiva de la formación se inscribe en la tarea de vincular la enseñanza de los saberes técnicos y científicos con la formación, pues desde ambas se camina hacia la transformación social. Esta opción formativa no niega el lugar de los conocimientos disciplinares y técnicos profesionales, dado que no reconoce antagonismos en la formación 'científica' y la formación humanista, puesto que ambas "deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre" (Freire, 1970, p. 204). Proceso que no es distinto a la edificación de vida digna, de una sociedad justa. Así, el compromiso formativo se expresa en la capacidad de desacomodamiento, para conjugar la labor profesional con la justa labor transformadora:

Lo que quiero decir es lo siguiente: la formación plena del tornero no puede ser exclusivamente técnica ni exclusivamente política. Un tornero no será tornero si no sabe operar su torno; del mismo modo, el tornero eficiente no llega a hacerse ciudadano si no se entrega a la lucha por la ciudadanía, que incluye conocimientos críticos de nuestra presencia en el mundo de la producción y de la creación en general, que abarca una sabiduría política. (Freire, 2008a, p. 131)

Así, la formación del sujeto, como se deduce de una lectura de Freire, la formación en perspectiva emancipadora, no se puede desligar de la transmisión de la herencia cultural, entre otras cosas porque educarse para liberarse pasa por la adquisición de los códigos básicos de la modernidad, expresados en los conocimientos disciplinares y técnicos científicos, pero no se reduce a ello.

Formar como humanizar lleva a ser parte de un proceso conjunto de restauración de la humanidad de los expoliados, excluidos, negados, minusvalorados, en el que "no puedo ser si los otros no son; sobre todo no puedo ser si prohíbo que los otros sean. Soy un ser humano" (Freire, 1997, p. 56). Por tanto, se es humano a la vez que se reconoce la humanidad de los otros, se defiende y preserva como la vida misma, esa es la labor formativa.

FORMAR COMO TRANSFORMAR

Una de las principales referencias a la formación como concepto pedagógico fundamental se ubica en el romanticismo alemán. De acuerdo con Fabre (2011), en términos etimológicos, *Bildung* es “imagen”, y en ella *Bild* significa “modelo o imitación”. En este rastreo, Fabre (2011) encuentra que la formación desde el medioevo aludía a una búsqueda o aventura del sujeto, desde una mirada metafísica que refería al cultivo y desarrollo de la imagen de Dios en nosotros.

Allí, Fabre (2011) sostiene que hoy esta perspectiva de la formación mantiene su significado místico asociado al

trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. (p. 216)

El concepto de *Bildung* nos remite así al sujeto individual, que toma del exterior para el perfeccionamiento de sí.

Por su parte, en la perspectiva freireana, podríamos afirmar que no hay formación sin los otros, sin el trabajo con los otros. Es decir, los sujetos se forman para sí y para apoyar y potenciar a quienes son parte del territorio, del mundo compartido, de la historia vivida.

De acuerdo con este rastreo, es evidente que la formación se concreta en la misma transformación de los seres humanos, entendiendo su condición de inacabamiento, de sujetos no determinados, dada su capacidad de generar otras condiciones de existencia. “Somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire, 1997, p. 26). Por tanto, la formación se gesta como elección y opción ante los determinismos,² el fatalismo o la idea de sujetos acabados. Es en la formación que el sujeto deviene, al asumirse como riesgo, desde el que se avizoran, crean y lanzan otros proyectos sociales, en los que la justicia nos convoca. Pero, advierte el educador, el riesgo tiene sentido por cuanto se asume por una razón valiosa, por un ideal, por un sueño

2 Pero reconocer que no somos seres simplemente determinados también lleva a reconocer que tampoco estamos libres de condicionamientos culturales, sociales, de clase, etc. (Freire, 2005, p. 95).

(Freire, 1997). De manera que la labor formativa colectiva se concreta en el sueño colectivo construido. ¿Cómo atender a la edificación de ese sueño? Ese es el reto formativo.

La formación como curso de transformación requiere la comprensión rigurosa de las condiciones culturales concretas, así como de los propios contextos en que se inscribe cualquier proceso formativo, pues, como bien lo menciona Freire (1984), “no siempre lo que es problema real para nosotros lo es para los campesinos, y viceversa” (p. 101). Es en la comprensión de la cultura, en la escucha de sus saberes, conocimientos, creencias e incluso de sus apuestas en la transformación de las condiciones de existencia, donde se encuentra su potencial revolucionario. De allí que el desafío educativo y formativo presente sea entre otros:

Saber cómo los grupos populares rurales, indígenas o no, saben. Cómo vienen organizando su saber, o su ciencia agronómica, por ejemplo, o su medicina, para la cual han desarrollado una taxonomía ampliamente sistematizada de las plantas, de las yerbas, de los montes, de los olores, de las raíces. (Freire, 1996, p.164)

Este desafío también se expresa en comprender su propia historia, sus apuestas en la reescritura de un futuro posible, quizá desmarcadas de la política tradicional o de los proyectos históricos de Occidente, que, si bien a veces se desarrollan solo en el espacio microbiano, contribuyen a pensar las transformaciones sociales a nivel macro, como ocurre con las propuestas de autogobierno, de educación propia, de autonomía de los pueblos, de soberanía alimentaria, de economías solidarias, de recuperación de fábricas y tierras, por ejemplo.

Es en la comprensión de sus expresiones culturales que, en muchos casos, representan las propias prácticas de resistencia, o son la potencia de la indistinción expresadas en la ‘malicia indígena’ o “las mañas de los oprimidos” (Freire y Faundez, 2013), desde donde se construyen los planes de acción política y pedagógica que darán nacimiento al nuevo mundo. El conocimiento de lo propio, del saber popular en el que se están gestando otras posibilidades de vida, será fundamental en los ejercicios formativos.

Así, la formación como acción cultural hace suya la labor comprensiva de la lectura de la realidad propia, una relectura de las condiciones de existencia de los sujetos, asunto que se compromete

con la visión particular del mundo de los hombres y mujeres en formación, pues es claro que no se trata de imponer visiones culturales, o en palabras de Freire incurrir en una invasión cultural:

Desde este punto de vista, la formación de los hombres, por darse en el tiempo y en el espacio, exige para cualquier quehacer: por un lado, la comprensión de la cultura como supraestructura capaz de mantener en la infraestructura, en proceso de transformación revolucionaria, “supervivencias” del pasado; y por otro, el quehacer mismo, como instrumento de transformación de la cultura. (Freire, 1970, p. 204)

Conocer con el pueblo las visiones críticas de la realidad y sus propias condiciones de existencia, anhelos, dudas, temores y miedos es un comienzo, así como “el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía” (Freire, 2006, p. 74). En estas lecturas contextuales de la cultura se arraiga la potencia transformadora que exige respuestas concretas, desde el pensamiento y la acción, para construir alternativas de vida digna. Allí el reto formativo vincula el sentir, el pensar, el conocer, así como la técnica, la ciencia y la acción transformadora.

Vemos, así, que la formación se refiere al proceso en el que se contribuye y participa conscientemente en la creación de otro mundo, sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación; en lo que se refiere a los temas fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la participación de los educandos en esa tarea es indiscutiblemente formadora (Freire, 2011, p. 143). Por tanto, la labor formadora se da en la participación directa de niños, niñas, jóvenes y adultos en la reconstrucción de las sociedades libres, trabajo que no se separa del estudio de los temas científicos, escolares o técnicos.

Aquí la formación, como concepto pedagógico, trasciende la práctica de la enseñanza, principalmente referida a la enseñanza de las disciplinas escolares. Ello se explica porque las propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos se adelantan, en muchos casos, con sectores sociales *no escolarizados*, que no sabían leer ni escribir, que son expulsados del mundo escolar, como producto de las exclusiones y negaciones propias del sistema capitalista. En muchas de estas propuestas la formación retoma sus sentires, sus dolencias, sus experiencias frente al mundo, y a partir de allí se empieza a nombrar

y a escribir, desde conocimientos que no están sujetos necesariamente a las disciplinas escolares. La formación no se circunscribe, por tanto, a la enseñanza de las disciplinas escolares: “Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos” (Freire, 2005, p. 91). Aquí se encuentra una diferenciación entre enseñar y formar, en la que más que una dicotomía, lo que Freire plantea es una reciprocidad pues se trata de hacer, de la enseñanza de las disciplinas escolares y la formación ético-política, procesos que conjuntamente contribuyen en la transformación del mundo.

En gracia de la formación, el sujeto se va asumiendo como sujeto crítico, desplazando los lugares que le son impuestos e incluso las negaciones que se justifican en un orden natural del mundo. Este desplazamiento nos hace sujetos y hacedores de la historia, donde se asume la idea del sujeto-proyecto, es decir, sujeto con el mundo, que forma parte de él, lo nombra y transforma.

Así, el sujeto en formación se puede entender como proyecto, con voz propia, a la vez que hace parte de la construcción colectiva en la reinención de la sociedad (Freire, 2012). Vemos así una apuesta de la formación desde la lectura de un presente, pero también como visión de futuro, como proyecto de sociedad realizable, aunque no perfectible.

237

FORMAR SIN DEFORMAR

Quisimos acudir a esta díada formar/deformar, retomada de algunos enunciados que aparecen en algunas de las obras del educador brasileño, con la que proponemos un ejercicio heurístico que posibilita definir lo que no es la formación, a partir de lo que el autor considera es deformar en la condición humana.

Hablar de la apuesta de la formación en Freire convoca las preguntas pedagógicas: ¿cuál es el sentido de la formación?, ¿para qué se forman hombres y mujeres en el mundo?, ¿qué aspectos son constitutivos de dicha formación? En su pensamiento, la palabra formación aparece para referirse a un conocimiento y una práctica social que contribuye en la constitución de hombres y mujeres nuevos, y con ellos la edificación del nuevo mundo. Es en la formación que devenimos sujetos al aproximarnos a la comprensión crítica de las relaciones y las prácticas sociales, por tanto, es una formación

política no neutral, “se propone una formación fundamental, indispensable para la participación consciente de cualquier ciudadano o ciudadana en la creación y en el desarrollo de la nueva sociedad” (Freire, 2008a, p. 61).

La formación conlleva, entonces, un proceso de invención, en el que no se trata de repetir o reproducir el mundo, sino reinventarlo. Aunque la ideología dominante insista en que estamos determinados y condicionados por el origen social, étnico, de género, incluso etario, la formación no solo desnaturaliza el lenguaje de la determinación, sino que nos recuerda que “somos o nos volvemos educables³ porque al mismo tiempo que constatamos experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad es posible” (Freire, 2012, p. 158).

De manera que formar es formarse contra la opresión, aspecto que exige la invención emancipadora, a pesar de los sentidos abstractos y neutrales que se suelen asignar a la labor pedagógica. Así, si la formación se realiza para participar en la construcción de la nueva sociedad, la deformación surte para lo contrario. Por ejemplo, cuando la formación se focaliza en una visión enajenada de la especialidad en la que se educan los profesionales o los técnicos (Freire, 2008a), en la que se distancia, diferencia o jerarquiza el conocimiento especializado de su aporte a la transformación social, aquí se privilegia el conocer para aplicar la técnica, no para forjar otras formas de vida digna. Tal vez el conocer en la deformación atiende a los mecanismos de domesticación (Freire, 1984, 2008b) que enfrentan los sujetos al aceptar la vida que se lleva, imposibilitando procesos de formación que contribuyan a comprenderla para liberarse.

Por ello, la deformación se asocia al pragmatismo liberal en el que se acepta la fatalidad, la desesperanza, la naturalización de la realidad. Sin sueño, sin utopía, se presta al entrenamiento técnico, al uso de conceptos o principios científicos, que, de acuerdo con Freire, privilegian “entrenarlos, eso es todo. El pragmatismo neoliberal no

3 De acuerdo con Runge y Garcés (2011), en muchas traducciones del alemán de la palabra *Bildsamkeit* se tradujo como “educabilidad” en lugar de “formabilidad”, está última, como una palabra que refiere a la capacidad antropológica del hombre de transformarse a nivel interno mediante acciones pedagógicas externas (p. 13). De hecho, Freire (2005) menciona que hombres y mujeres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados; es decir, la conciencia de su inconclusión es la que generó su educabilidad. En ese contexto, al hablar de educabilidad estamos aludiendo a la formabilidad.

tiene nada que ver con la formación” (Freire, 2012, p. 160). Aquí, la deformación se expresa en el entrenamiento en el uso acrítico de conceptos y técnicas, que no se preguntan ni preocupan por la vida digna o la resistencia a las injusticias; la utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños “que ya crearon demasiados problemas... En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien. Entrenarlos y no formarlos, para que se adapten sin protestar” (Freire, 1997, p. 110).

También se alude a la deformación cuando en la acción liberadora no se participa, sino que se está a la espera de que sea realizada por los otros:

Dado que este es un fenómeno humano, no se puede realizar con los “hombres por la mitad”, ya que cuando lo intentamos solo logramos su deformación. Así, estando ya deformados, en tanto oprimidos, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación. (Freire, 1970, p. 63)

Se está deformado, al estar oprimido, al no contar con las posibilidades de realizarse humanamente en la libertad.

Deformar, entonces, es asumir la tarea mesiánica de liberar a los otros, sin ellos, sin su voz, sin su proyecto social. Al no ser partícipes del propio acto de autoliberación, necesario en la misma liberación del pueblo, al hacerlo de esta manera se cae en la propia deformación, puesto que no hay un entendimiento del asumirse como sujetos completos, capaces de autodeterminación en dicho proceso. Esta idea de la deformación se sustenta en las propuestas de cambio social que consideran que se debe agenciar desde el liderazgo de un partido, una vanguardia, una élite educada, que desconoce la potencia, el saber y la propia acción transformadora de los sujetos en formación.

En síntesis, la deformación en el pensamiento freireano se asocia a la incapacidad de autodeterminación del sujeto, de pensar, actuar, tomar una postura propia que le permita asumirse en la construcción de los destinos colectivos. Su antítesis, la formación, es la que permite la creación de una sociedad con las propias manos, desde “la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad” (Freire, 2009, p. 95).

En ella, la formación no atiende solo a un aspecto ‘interior’, pues ya son contundentes los llamados a la labor colectiva implicada en esta. La formación como proceso no se inscribe solo en la escuela, se da entre los sujetos con el ánimo de transformar el mundo, allí la impronta de Gramsci en el pensamiento freireano es evidente. Por ello, esta perspectiva sobre la formación es necesariamente colectiva, riñe con el “espíritu de competencia engendrado por el individualismo” (Freire, 2011, p. 67), propio de la escuela capitalista moderna. Entonces, la formación no se gesta únicamente para el desempeño de un campo profesional, titulación; su búsqueda está orientada a la construcción de sociedades justas, sin opresores, sin oprimidos.

La formación como acción individual exige el compromiso propio: “Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento” (Freire, 2008a, p. 176). La formación es con el pueblo para construir el destino colectivo, reta a reinventar el ejercicio de la política moderna y de las propias utopías.

De esta manera, y para concluir, encontramos una potencia en la asunción de la formación como elemento generador de las transformaciones individuales, colectivas y sociales, ligadas a la lectura crítica de la realidad. Formar desde nuestra América es la incesante e inacabada búsqueda de concretar otras formas de vida digna, allí se pueden rastrear las improntas de la formación en clave latinoamericana.

REFERENCIAS

- Aguilera Morales, A. (2022). Entre Simón y Paulo: legados de las educaciones emancipadoras latinoamericanas. *Revista Saberes Educativos*, (8), 146-164. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65845>
- Aguilera Morales, A. y Clavijo Ramírez, A. (2021). Simón Rodríguez: educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792>
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008b). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. (2002). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Lame Chantre, M. Q. (1971). *En defensa de mi raza*. Comité de Defensa del Indio.
- Martí, J. (2009 [1883]). Cuatro textos de José Martí: "Revolución en la enseñanza", "Educación científica", "Maestros ambulantes", "Escuela de Artes y Oficios". *Revista Aquelarre*, (16), 85-94.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Streck, D. (coord.), Redin, E. y Zitkoski, J. J. (orgs.). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

Una siembra fértil: educación y pedagogías feministas populares

Sonia M. Torres Rincón
Universidad Pedagógica Nacional

Escuché hablar de Paulo Freire cuando apenas era una joven adolescente que iniciaba su formación como maestra-bachiller en el sur de la ciudad, en la Normal de Nuestra Señora de la Paz, y desde entonces en las últimas décadas la referencia a este autor latinoamericano ha estado presente en la praxis pedagógica y educativa que me interpela.

Justamente en 2022 se conmemoran treinta años de la puesta en marcha de la Campaña 500 Años, que para el contexto del colegio derivó en la reflexión y construcción desde la pedagogía liberadora en sintonía con los sentidos de la teología de la liberación que caminaba por el continente. Durante la Campaña, conocí maestros y maestras que hoy son colegas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La Pedagogía del oprimido y su crítica a la educación bancaria; *La educación como práctica de la libertad*, que tantas revoluciones educativas inspiró; las *Cartas a quien pretende enseñar*; el diálogo de saberes; el lugar de la concienciación y el método de la palabra generadora; entre otras, fueron —y continúan— marcando el quehacer como

maestra aprendiz que, junto a la dimensión liberadora, reconoce que toda acción pedagógica es política y conlleva una intencionalidad de remoción.

Asistíamos a una época donde soplaban vientos de cambio que invitaron a aferrar la esperanza en las generaciones de jóvenes que no solo soñaron, sino que emularon y construyeron procesos propios de transformación. La década del noventa se constituyó en bisagra para articular el paso de un siglo a otro, que en Colombia se caracterizó por dos coyunturas centrales. Por un lado, los cambios que introdujo la nueva Constitución Política 1991, que trastocó los cimientos políticos decimonónicos de una sociedad caduca, para posicionar un horizonte de sentido alrededor del Estado social de derecho; y por otro, la agudización de un conflicto que arrastró más de medio siglo de confrontación armada, y que entonces incorporó una nueva fase de dolor y sufrimiento en las familias colombianas al trasladarse fundamentalmente a la persecución, asesinatos selectivos y masacres de la población civil.

La paradoja de un contexto de apertura democrática de un siglo agonizante, en medio de la exacerbación de la barbarie de la guerra, incidió directamente en las dinámicas organizativas de las colombianas, que desde orillas diversas se reclamaron a sí mismas como sujetas políticas, exigiendo un lugar en el mundo que aún no ha sido reconocido a cabalidad y que hoy continúa siendo parte de la agenda política. Así, el hito constitucional, pese a no incorporar el enfoque de género y aproximarse solo formalmente a varios temas, significó para las mujeres el reconocimiento por primera vez de los derechos para avanzar en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades, la participación en niveles decisorios de la administración pública, la eliminación de todas las formas de discriminación (laboral, sexual, legal), la protección especial en el embarazo, protección a la jefatura femenina en el hogar, la posibilidad del divorcio para matrimonios religiosos (Quintero, 2005, pp. 17-18).

Entonces, las mujeres colombianas empezamos a ser reconocidas como sujetos titulares de derechos, en el marco de la expresión de la ciudadanía plena, por lo menos en el documento escrito, mientras el ejercicio en la vida real continúa siendo insuficiente cuando ni siquiera en las corporaciones públicas se cumple el mínimo esperado a través de la ley de cuotas.

En ese contexto se suscriben las líneas que aquí se presentan, en la perspectiva de presentar una reflexión sobre la importancia que toma para las mujeres la reivindicación de la educación para personas jóvenes y adultas, junto con las pedagogías feministas populares.

LAS MUJERES, LA EDUCACIÓN Y LAS AGENDAS

En Colombia el acceso de las mujeres a la educación se consiguió en un proceso tardío de transformación social, producto de décadas de organización y presión para que el Estado y la sociedad así lo permitiera. De esta manera, se valoró su ingreso de manera diferenciada por las condiciones económicas y la ubicación geográfica de habitabilidad en cabeceras municipales, en instituciones educativas de carácter privado y religioso, sin lograr en ningún caso una cobertura importante, y articulando la formación con las labores del cuidado, para que su vida personal estuviese bajo la tutela del padre, esposo, hermanos o hijos, sin que ella tuviera existencia jurídica como ciudadana.

En el campo de la educación primaria, el sexo femenino fue excluido del aprendizaje del álgebra, la geometría y sus aplicaciones, lo que les impedía trabajar en áreas relacionadas con el comercio y las oficinas públicas. Durante estas décadas, las disposiciones legislativas reforzaron la idea de la formación de la mujer como respuesta a las demandas del trabajo doméstico. (Herrera, 1995, p. 343)

A lo largo del siglo xx se fue profundizando el acceso de las mujeres a la educación básica, y posterior a la década del cuarenta, las primeras mujeres colombianas de sectores privilegiados y urbanos lograron ingresar a la educación superior. Mientras en las ciudades se amplió la población urbana paulatinamente, que posicionó demandas de ampliación de coberturas sociales de salud, educación, trabajo, entre otros, se fue configurando un marco de sentido alrededor de la transformación y revolución social, contenidos en tres apuestas ético-políticas que coincidieron en el tiempo para recorrer América Latina: el feminismo, el marxismo y la teología de la liberación, que se acompañarían permanentemente de los diálogos nutridos con la educación popular.

La educación popular se considera una corriente pedagógica latinoamericana dentro de las pedagogías críticas, y a la vez constituye un movimiento cultural que surgió en la década del setenta

bajo la influencia de los postulados del profesor brasileño Paulo Freire, sobre la necesidad de construir una educación liberadora que permitiera a los individuos de sectores populares asumirse como sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador (Torres, 2007, p. 13).

Los años setenta fueron de crecimiento incontrolado, y digo “incontrolado” porque no es descontrolado, fue imposible una planeación que percibiera el fenómeno de la migración que se estaba generando, por todos los procesos de industrialización del campo. El estado nunca se preocupó en revisar esa diáspora y las consecuencias las vemos hoy.

El trabajo con las mujeres empezó aquí en Colombia y hubo una especie de simultaneidad con otros países de América Latina, ya desde finales de los años 1960 y principios de los años 1970 estaban todas las tesis de Paulo Freire, estaba el tema de educación liberadora, pero también la corriente de cristianismo por la revolución, que era la corriente católica. (P. Jaramillo, comunicación personal, 18 de enero de 2019)

De esta manera, la educación popular, como apuesta ético-política de transformación y también por sus desarrollos metodológicos en el trabajo comunitario, fue generando vasos comunicantes en la construcción del sentido de pertenencia a una clase social específica: la de los excluidos:

Y es que yo venía de una experiencia con comunidades de base popular y tenía una práctica política de izquierda. Cuando yo empecé a encontrarme con el feminismo empecé a tener esa visión crítica desde esa experiencia de teología popular, teología de la liberación en movimientos políticos y ahí las mujeres no teníamos nada. Entonces esa práctica del trabajo que estaba haciendo en la universidad me permitió empezar a tener una visión crítica de estas experiencias. (J. Lozano, comunicación personal, 10 de julio de 2018)

Las organizaciones sociales, y en especial las de mujeres, se nutrieron de la experiencia individual de las integrantes en sus territorios en coincidencia con la expansión de la teología de la liberación y la educación popular en América Latina, como una vía para potenciar la emancipación en los procesos comunitarios de base y fortalecer la perspectiva de transformación.

La semilla sembrada alumbró varias cosechas de generaciones de jóvenes que al final de siglo xx recorrimos alguno de los tres senderos: feminismo, marxismo o teología de la liberación, para encontrarnos con otros y otras en el camino, interpelados, sin duda, por los textos de Paulo Freire e inspirados en la educación popular como una vía para la transformación y la revolución.

LOS CAMINOS PARALELOS DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS¹

En Colombia se estima que, de 48 258 494 habitantes en el territorio nacional, el 5,1 % de la población mayor de 5 años no sabe leer ni escribir, de acuerdo con las cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) de 2018, que adelantó el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). La distribución de esa proporción ubica a la capital del país, Bogotá, con el menor número de población analfabeta, mientras que en departamentos como La Guajira, Chocó, Vichada, Sucre y Córdoba más del 10 % de su población son analfabetas (Quintero, 2021).

El mayor número de personas que no saben leer y escribir se concentra en los departamentos de borde o frontera, con una proporción entre el 8 % y más del 10 %, lo que coincide con los territorios de principal ubicación de población indígena y afrodescendiente, en los que históricamente la presencia del Estado colombiano ha sido profundamente precaria.

Sin embargo, las necesidades educativas de la población adulta no se limitan a adquirir la habilidad básica de leer y escribir, sino que contempla también las situaciones del nivel educativo alcanzado, que en varias situaciones las personas no cuentan con las certificaciones que acrediten los estudios alcanzados, para lograr mejores posibilidades de inserción en la vida laboral.

En esta perspectiva, una tasa de 5,1 % de analfabetismo en el país preocupa, por cuanto evidencia que una amplia capa de la población no accede a la educación, producto entre otras a la falta de inversión de presupuestos y de la implementación de políticas

1 Algunos elementos de este apartado fueron traducidos y publicados en inglés, en Torres Rincón (2021).

públicas y programas de alfabetización y de educación básica y media, que tienen el reto de facilitar el acceso, permanencia y calidad para la población para la garantía de este derecho fundamental.

La Unesco impulsó desde muy temprano la necesidad de comprender los contextos y desafíos de la educación para personas jóvenes y adultas, a partir de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea), realizada por primera vez en 1949. Su sexta versión se llevó a cabo en Brasil en 2009, y acordó adelantar esfuerzos en seis áreas clave de la alfabetización y la educación de adultos: política, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 16). De esta manera, se fortalecería el postulado de la educación a lo largo de la vida, lo que obligaba a pensar en la implementación de modelos educativos flexibles.

En Colombia, la educación para personas jóvenes y adultas tiene como antecedentes el desarrollo de las siguientes estrategias y políticas públicas:

- a. *Campañas Nacionales de Alfabetización*. Para personas mayores de 15 años, en las que se destacan la de 1978, denominada “Simón Bolívar” y “Camina Aprendamos 1982-1986”.
- b. *Bachillerato por Radio*. Dirigida fundamentalmente a la población campesina, a través de Radio Sutatenza, y posteriormente por Radio Nacional e Inravisión, que conformó “Telecentros” desde la televisión pública que complementaban el ejercicio educativo por televisión, con el diseño de libros de estudio de quinto a décimo, e integró las áreas básicas de aprendizaje con acontecimientos históricos nacionales e internacionales manejados gradualmente. De ahí que se pueda establecer que las preocupaciones y proyecciones educativas se empiezan a ampliar hacia una educación permanente y no solamente centrada a la enseñanza de la lectura y la escritura (Zárate, 2017).
- c. *Ley General de Educación*. En la Ley 115 de 1994, se incluyó la educación para personas jóvenes y adultas, considerando los procesos educativos desarrollados por organizaciones sociales y comunitarias con el aval del Ministerio de Educación, para favorecer la certificación de los estudios.

- d. *Políticas Educativas de Universalización*. A partir del postulado de la reunión de Jomtiem de 1990, titulada “Una educación para todos”, se logró avanzar en la gratuidad de la educación, el fortalecimiento de las instituciones educativas de educación pública y la ampliación de su cobertura.
- e. *Política de Alfabetización y Educación para Personas Jóvenes y Adultas*. Dentro de las políticas educativas de los gobiernos en los últimos quince años, se han incluido los *modelos de educación flexible*.

En correlación con lo anterior, y según el Decreto 1075 de 2015, “la estructuración de los programas de alfabetización, con referencia a la duración de los programas, tendrá la flexibilidad necesaria, según las características regionales y los grupos humanos por atender y podrá estar articulada con proyectos de desarrollo social o productivo” (art. 14), teniendo en cuenta los referentes del MEN para los tres primeros grados del ciclo de Educación Básica Primaria. En este contexto, la alfabetización ciclo 1 debe ser priorizada en el Plan Nacional de Desarrollo y los planes regionales de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), con el objetivo de mejorar el nivel de vida de las personas que no han accedido al sector educativo (Zárate, 2017).

En Colombia, la educación para personas jóvenes y adultas se desarrolla a través de los escenarios de la educación formal, regulada por las instituciones del Estado, en entidades públicas y privadas. La oferta oficial es principalmente en las jornadas nocturna y de fines de semana, que no interfieran con los horarios de ocupación laboral o generación de ingresos de los participantes. Y aunque, en principio, estaba dirigida a personas mayores de 18 años, cada vez más jóvenes en extraedad que desertan de la escuela diurna buscan esta alternativa para combinar la formación escolar con las actividades de generación de ingresos, cuidado familiar y otras labores que asumen a temprana edad, presionados por la difícil situación social y económica que enfrenta la población juvenil de sectores sociales empobrecidos en el país.

En paralelo, varias organizaciones sociales y comunitarias desarrollan acciones de formación académica para personas jóvenes y adultas, que han desertado del sistema escolar, con el ánimo de

nivelar sus estudios y obtener la certificación oficial de la Educación Básica y Media, a través de la presentación y validación de las Pruebas de Estado, que adelanta el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) previstas para este fin. Estas iniciativas generalmente emergen del corazón de los territorios en zonas urbanas y rurales, mediante la intencionalidad política y pedagógica de adelantar los procesos educativos autogestionados por las propias comunidades. Es decir, no cuentan con recursos económicos ni con el apoyo de la institucionalidad oficial, sin embargo, se convierten en la única opción para miles de personas.

A pesar de las intenciones suscritas en los documentos de política pública, la educación para personas jóvenes y adultas en el país atraviesa por una crisis derivada de la desfinanciación de la educación pública, en el marco de la implementación de las políticas neoliberales en las últimas tres décadas. Una situación lamentable para la garantía y restitución de este derecho de un amplio sector de la población, en su mayoría en condición de vulnerabilidad económica y exclusión social.

Para atender la educación de personas jóvenes y adultas, se encuentran los siguientes desafíos:

- a. Priorizar la cualificación de la labor docente, para superar la idea instrumental de impartir contenidos, y en su lugar se sitúe la experiencia y la capacidad investigativa de los maestros, para renovar los debates pedagógicos desde el lugar de reconocerlos como agentes de la transformación cultural.
- b. Articular desde el diálogo de saberes los propósitos con el contexto actual, en la perspectiva de actualización de las intenciones del currículo, la evaluación, la relación de la formación y el trabajo, la convivencia, la familia y el ocio.
- c. Asumirla como un ejercicio de restitución del legítimo derecho, que desborda el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, para demandar la construcción de escenarios democráticos de ciudadanías políticas activas vinculadas a la contextos y necesidades de los participantes.
- d. Comprender integralmente el proceso educativo desde la actuación ética, política y pedagógica en todos los ámbitos de la gestión administrativa, la praxis pedagógica y la participación.

APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS POPULARES

Si bien la Constitución de 1991 marcó un punto importante para el reconocimiento de los derechos de las mujeres, en materia de educación para adultas no se pueden olvidar los procesos de formación, alfabetización y educación que se dinamizaron desde la década del setenta en Colombia y los países de la región.

La problemática de la educación para personas jóvenes y adultas no se reduce al aparente bajo porcentaje de analfabetismo que develan las cifras oficiales, sino que merece una reflexión situada que identifique las características de los contextos, que entrañan profundas desigualdades sociales y la vulneración del derecho fundamental a la educación. En este sentido, la educación para las mujeres adultas conlleva una dimensión ética y política de la agenda de algunas organizaciones feministas populares y de las luchas de género en Colombia, que busca construir una ciudadanía emancipada para las mujeres en contextos de exclusión social.

En Colombia y como ha ocurrido en otros contextos de la región, las políticas públicas de la educación dirigidas a personas jóvenes y adultas se han centrado en la erradicación del analfabetismo, considerado durante décadas el eje de la problemática. Sin embargo, las dinámicas del contexto colombiano evidencian la urgencia de abordar las situaciones de la población de jóvenes en extraedad que no culminan sus estudios de educación básica y media; atender las necesidades educativas específicas de los grupos étnicos, las personas con capacidades diferenciadas y personas excombatientes del conflicto armado, lo que permite complejizar el significado de la educación a lo largo de la vida.

Pero en esta lucha por el derecho a la educación encontramos también los logros alcanzados por el movimiento de mujeres que ha liderado el posicionamiento y la exigencia del derecho de las personas adultas. En este sentido, se promueven hoy en varios lugares procesos educativos para las adultas, que atiendan a las necesidades del contexto y a la realidad que vive la población, mediante la incorporación de enfoques en derechos, territoriales, en ancestralidad y de género en las dinámicas pedagógicas.

La educación popular para personas jóvenes y adultas en Colombia toma centralidad como una acción de restitución del derecho fundamental a la educación, en una sociedad que profundiza las desigualdades sociales, donde la intervención del Estado es insuficiente para atender esta demanda de la población. Razón por la cual, cada vez más son las organizaciones comunitarias que implementan experiencias no formales de educación, que atiendan las necesidades de alfabetización y educación básica y media que requiere la población adulta y joven en extraedad.

Con la explosión de feminismos disruptivos a lo largo de América Latina en la última década, especialmente aquellos que se enuncian desde la concepción de lo popular, en Colombia se ha profundizado la demanda por el acceso a la educación de y entre mujeres, con la incorporación de enfoques de género, educación popular, pedagogía popular feminista y perspectiva interseccional de derechos humanos.

La articulación entre la educación popular y el feminismo, entendido en sentido amplio y plural, armoniza los horizontes de sentido marcados por el deseo de transformar las condiciones sociales para avanzar en la emancipación. Coincidencias posibles que han sido dinamizadas con mayor visibilidad en los últimos años, como parte de los propósitos de organizaciones sociales que tienen como eje la educación para las mujeres.

Cada vez son más las experiencias educativas comunitarias que lideran procesos de educación para personas jóvenes y adultas, dirigidas a mujeres o poblaciones mixtas, que incorporan el enfoque diferencial y de género, para ubicar el desarrollo epistémico de las pedagogías críticas en el que se inscriben la educación popular y las pedagogías feministas. De esta manera se potencia una posibilidad de comprensión pedagógica que derrumba el cognitivismo como eje de los propósitos educativos, para establecer puentes vinculantes desde la reflexión situada de las diferentes corrientes pedagógicas.

En este sentido, entre los aportes de los feminismos disruptivos a la educación para personas jóvenes y adultas están (a) la resignificación y centralidad que toma la *pedagogía popular feminista* en las experiencias, especialmente de educación no formal, como parte del desarrollo de las pedagogías críticas que plantean la formación de la autoconciencia para así construir significados apoyados en las

experiencias personales; (b) la transformación social en beneficio de los más débiles; y (c) la identificación, por parte de docentes y comunidad educativa, de las limitaciones y el fomento de las capacidades, de forma que estas sean la base para la autosuperación (Jaramillo y Arana, 2018, pp. 41-42).

La pedagogía popular feminista, entonces, cuestiona el androcentrismo y la visión constructivista y cognitivista de la pedagogía; en su lugar, articula dos postulados de la emancipación: la educación popular y el feminismo:

Las tensiones entre feminismo y movimiento popular, como pensamiento y campo de movilización política, impulsa[n] a las organizaciones populares de mujeres y a las feministas que trabajan con ellas, a buscar nuevas explicaciones acerca de las situaciones de opresión que afectan a las mujeres en su diversidad cultural y social, así como alternativas de ejercicio político, acordes con las condiciones particulares de participación femenina, de tal forma que les sea posible participar políticamente de manera libre y acceder a espacios de poder, en igualdad con los hombres, con quienes comparten las luchas por los derechos colectivos. (Arana, 2012, citada por Jaramillo y Arana, 2018, p. 47)

Las apuestas educativas que implementan la educación popular feminista dinamizan una perspectiva pedagógica que no solo se dirige a las mujeres, sino que, acorde con sus postulados éticos, políticos, filosóficos, considera pertinente impulsar el desarrollo integral que promueva aprendizajes útiles para actuar en los diferentes ámbitos de la vida; priorizar el proceso y no los resultados, valorar el conocimiento de las identidades y necesidades del contexto; considerar la experiencia y el diálogo de saberes como elemento fundamental (Jaramillo y Arana, 2018, p. 47).

Otro elemento de análisis en la educación para personas jóvenes y adultas es el concepto de *interseccionalidad* que aportó el *black feminism*, que da cuenta de diferentes experiencias históricas a lo largo de más de doscientos años de situaciones de discriminación por condiciones de género, raza y clase, que fueron denunciando en diferentes tiempos —desde la pintura, la literatura, el periodismo, entre otras— la connivencia de diferentes formas de expresión sobre los sujetos (Viveros, 2016, pp. 4-6). Reconocer los diferentes sistemas de opresión que atraviesan las corporalidades de los sujetos

complejiza la lectura de los derechos humanos y, en la perspectiva de los feminismos disruptivos, fortalece la perspectiva biocéntrica de la exigibilidad de los derechos.

La visión biocentrista, término que se aportó desde la ecología profunda o radical en la década del setenta, considera que todo ser vivo merece respeto solo por su existencia (Bugallu, 2005, citado por Torres, 2019), de ahí que la relación antrópica y no antropocéntrica de la humanidad con y como parte de la naturaleza fortalece la visión del cuerpo-territorio, y profundiza el ejercicio de la autonomía y de la exigibilidad de los derechos de manera integral, como apuesta política de los feminismos populares (Torres, 2019, p. 365).

Por esta razón, las experiencias educativas de personas jóvenes y adultas, especialmente en contextos no formales que emergen de procesos comunitarios, posibilitan el posicionamiento de la pedagogía feminista, la educación popular y la interseccionalidad, para la construcción de ciudadanías emancipadas que recuperan la subjetividad política de las personas adultas. Ejemplos al respecto se hallan generalmente en zonas periféricas, en las fronteras territoriales y sociales, a donde es expulsada la mayoría de la población que no accede al derecho a la educación: los trabajadores no empleados formalmente, las personas migrantes, las personas en condición de desplazamiento forzado, las trabajadoras sexuales, los jóvenes consumidores, recuperadores ambientales y recicladores, las disidencias sexo-genéricas y todas aquellas personas que el sistema capitalista va expulsando de los lugares normalizados. Allí donde están estos cuerpos y vidas que requieren un espacio de sanación a través de la educación.

Igualmente, como potencialidad de las experiencias educativas de educación para personas jóvenes y adultas, lideradas desde estos feminismos disruptivos, se encuentra la oportunidad de fortalecer el sentido de compilar la memoria y sistematizar, para construir, escribir y difundir la historia de los procesos sociales que no reposan en los anaqueles de las instituciones educativas y que aún sectores de la academia miran con recelo. Así, la educación popular feminista, como parte de las pedagogías críticas latinoamericanas, contribuye al fortalecimiento de procesos sociales y a la sanación de las huellas de dolor que cargan los sujetos, e incorpora los postulados de la educación para personas jóvenes y adultas en los desarrollos curriculares. Y, por

último, estas sinergias enriquecen la comprensión de la realidad de manera disruptiva y fronteriza, dentro del frecuentemente acartonado mundo académico.

Así mismo, desde las pedagogías feministas contemporáneas se establecen diálogos con los postulados freirianos, en la perspectiva de continuar avanzando en la praxis educativa emancipadora. Vale la pena agregar que estas últimas ideas son producto de las conversaciones compartidas en el seminario de la línea de Género, Identidad y Acción Colectiva de la Licenciatura en Educación Comunitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, con la profesora Alanis Bello Ramírez, quien ha traducido del inglés al español varios de los textos de feministas que circulan hoy sobre estas pedagogías.

Se podría ubicar como parte de los aportes de la pedagogía feminista al encuentro con los postulados resignificados y situados de Paulo Freire, no solo en el escenario de la educación de mujeres adultas, la enunciación del *margen*, el *placer* y el *deseo*.

Un primer elemento que las pedagogías feministas retoman del pensamiento freiriano es el propósito de rescatar el análisis de la práctica pedagógica a partir de la realidad concreta, de lo situado, lo contextual. Así se aporta a la reflexión que toda práctica pedagógica se encuentra interpelada por las relaciones de género, que como categoría política permite identificar las desigualdades que le subyacen; hecho que invita al cuestionamiento a las maneras como las prácticas educativas reproducen la matriz sexo-género-deseo desde la heterosexualidad como norma.

Para el caso de la educación de adultas, las pedagogías feministas se traducen en el reconocimiento de las subjetividades construidas como mujeres, desde los lugares de enunciación y posición donde se ubican desde sus marcas vitales, entendiendo que las relaciones de género no son conceptuales, sino que se encarnan en los cuerpos, las estéticas, las formas de socialización. “Hay que reconocer que la dominación pasa por el cuerpo, para generar resistencia y aprender a vivir el cuerpo”, menciona la profesora Alanis Bello (comunicación personal, 2019).

Otro aporte tiene que ver con el cuestionamiento a las nociones y modelos de autoridad en los procesos educativos. Y aquí se discute cómo se privilegia la autoridad académica de unos sujetos

sobre otros cuerpos y otras experiencias. En este sentido, se critica el lugar del androcentrismo no solo en los desarrollos epistémicos disciplinares, sino también en la prevalencia de la estructuración de los currículos y las metodologías. Se reconoce aquí el desarrollo de las experiencias biográficas individuales y colectivas de los sujetos, que recupera las geografías domésticas y cotidianas que en el caso de las mujeres adultas pasan por la cocina, las luchas por el *cocinol*, la olla comunitaria, el cuidado de otros(as), el taller, el *performance*, entre otros.

Las pedagogías feministas proponen una educación para la libertad, pero desde los márgenes del género, la clase, la raza, la sexualidad no hegemónica. Por eso las experiencias de la educación para mujeres adultas se ubican en esos escenarios no formales, en la calle, en el taller de reciclaje, para reconocer desde los márgenes la existencia de la opresión en los sujetos incluso populares, para valorar su contingencia y contradicción, en contra de toda lectura estandarizada y mesiánica del sujeto popular. Esto se articula con el aporte de los feminismos de frontera, sobre cómo avanzar en la idea de un sujeto político de deseo, que tiene vínculos con el poder con quien establece relaciones de sujeción y des-sujeción, complejizando la mirada de los movimientos sociales, desde la perspectiva del sujeto político de derechos, un sujeto político identitario.

Por último, en este diálogo de resignificación, las pedagogías feministas plantean la necesidad de cuestionar los modelos de inclusión en pedagogía, como forma de reconocimiento de la diferencia, para avanzar en una *pedagogía disidente* y no conciliadora, identificando, denunciando las prácticas y discursos que construyen la diferencia.

Entonces, esta mención a Freire desde la educación para personas jóvenes y adultas se sitúa en el reconocimiento histórico de procesos de agenciamiento político de las mujeres, en la posibilidad de diálogo pedagógico, en la transformación de las condiciones de subordinación y en la construcción de ese horizonte de sentido que se traduce en emancipación para todas las personas.

REFERENCIAS

- Herrera, M. (1995). Las mujeres en la historia de la Educación. En M. Velásquez, C. Reyes Cárdenas y P. Rodríguez (eds.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (vol. III, pp. 330-334). Grupo Editorial Norma.
- Jaramillo, P. y Arana, I. (2018). *Travesías pedagógicas en educación popular feminista*. Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y El Caribe (Repem).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/371724:Lineamientos-generales-y-orientaciones-para-la-educacion-formal-de-personas-jovenes-y-adultas-en-Colombia>
- Quintero, B. (2005). *Las mujeres colombianas y la Asamblea Nacional Constituyente de 1991: participación e impactos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Quintero, R. (5 de febrero de 2021). ¿Cuántos colombianos sabemos leer y escribir? *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/datos/cifras-de-analfabetismo-en-colombia-564784>
- Torres Carrillo, A. (2007). *La educación popular. Trayectorias y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres Rincón, S. (2019). *La construcción subalterna de los feminismos populares en Colombia, 1970-2017* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torres Rincón, S. (2021). The education of youth and adults in Colombia from a popular feminist and gender perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (n.º esp. "Life-long Learning and Adult Education in Latin American and Caribbean Social Movements"), 91-105. <https://doi.org/10.1002/ace.20443>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zárate, M. A. (2017). *Informe proyecto de Diseño Curricular del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en la UPN*. Licenciatura en Educación Comunitaria, UPN.

Sobre los autores

Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y de la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política y del Semillero de investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad. Educadora popular del Colectivo Dimensión Educativa. Integrante del GT de Educación Popular y Pedagogías Críticas de Clacso. Activista Sindical.

Correo electrónico: portega@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4985-0976>

Alfonso Torres Carrillo

Profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional; doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México; educador popular e investigador comprometido con los movimientos sociales, con las metodologías participativas y con la lucha por la vida digna. Fundador y participante del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales.

Correo electrónico: atorres@pedagogica.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0619-8594>

Fernanda Paulo

Educadora popular, mestra e doutora em Educação, especialista em Educação Popular e Movimentos Sociais, com graduação em Pedagogia e Filosofia. Atua na coordenação de cursos de extensão e formação de educadores sociais pela Associação de Educadores Populares, AEPPA. Coordena o Grupo de Estudos Paulo Freire da AEPPA. Pesquisa educação popular, metodologias participativas, formação de educadores sociais e educação de jovens e adultos.

Endereço para acessar o currículo lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3839347399904355>

Danilo Romeu Streck

Graduado em Letras, mestrado em Educação Teológica e doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação. É professor titular da Universidade de Caxias do Sul e professor jubilado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Colíder do grupo de pesquisa: Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas; coordenador da Cátedra Unesco Educação para a cidadania global e justiça socioambiental, sediada na UCS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação popular, mediações pedagógicas e processos participativos, pedagogia latino-americana, cidadania global e internacionalização da educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2250864123409266>

Lola Cendales

Educadora popular y profesora universitaria. Coordinadora del Colectivo Educación Popular Dimensión Educativa. Integrante del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Correo electrónico: lolacendales@hotmail.com

Jorge Jairo Posada escobar

Profesor Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en la Educación. Doctor en Filosofía y Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. Entre sus publicaciones recientes se encuentran *Viviendo sueños, construyendo paces: sistematización de experiencias del secretariado nacional de pastoral social* (2018), en coautoría con Patricia del Pilar Briceño; *Educación, diferencia y cultura democrática* (2018), en coautoría con Sandra Guido y otros cinco autores; y, junto con Sara Carrero Romero, “Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural” (2023).

Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4083-9092>

Alfredo Ghiso

Profesor universitario, educador popular e investigador argentino. Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica de Oriente, Colombia. Magíster en Español y Literatura por la Universidad del Comahue y especialista en Desarrollo Social por la Universidad San Francisco Xavier. M. Argentina. Fundador y miembro del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Sus áreas de interés son investigación acción participativa, sistematización en la educación popular, educación y pedagogía social en contextos de exclusión, desplazamiento, migraciones, movilidad de poblaciones y violencias escolares.

Correo electrónico: amghiso@gmail.com

Nylza Offir García Vera

Doctora en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), en el que desarrolló su tesis: *Literatura y memoria colectiva de la guerra en Colombia*. Pertenece al grupo de investigación *Moralía*. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus áreas de investigación y enseñanza comprenden las pedagogías de la lectura y la escritura, los vínculos entre literatura, memoria y educación, y, de manera reciente, el desarrollo de la línea: Lectura, libros y mediación pedagógica en contextos bibliotecarios.

Correo electrónico: nogarcia@pedagogica.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7232-4210>

Marco Raúl Mejía Jiménez

Doctor *honoris causa* en Educación, otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Consultor independiente en educación. Se encuentra vinculado a PlanetaPaz y a la Expedición Pedagógica Nacional. Gestor y asesor pedagógico de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) desde el Programa Ondas de Colciencias hasta fines del 2014, autor de numerosos artículos y libros sobre diversos temas en educación, educación popular, sistematización, entre otros, publicados en Colombia y otros países, especialmente en América Latina.

Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Doctor en Educación en Ciencias por la Unesp, Brasil.
Profesor Titular del Departamento de Química de la UPN.
Fundador del grupo de investigación Alternancias,
Categoría A1 de Minciencias. Investigador Senior 2016-2021.
Editor de la revista TED 2015-2017, decano de la Facultad de
Ciencia y Tecnología 2016-2018, rector de la UPN 2018-2022.
Tiene experiencia y publicaciones nacionales e internacionales
en el área de la enseñanza de las ciencias en los temas del
enfoque CTSa, la formación de profesores, las cuestiones
sociocientíficas, la argumentación, la epistemología de las
ciencias y educación superior.

Correo electrónico: lemartinez@pedagogica.edu.co

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8884-8847>

Jennifer Alejandra Suárez Silva

Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional y
magíster en Enseñanza de la Ciencias de la Universidad Federal
de Santa María, Brasil. Tiene experiencia en la elaboración de
metodologías didácticas de la química para orientar los objetivos
de aprendizaje y hacer que sean más significativos para el
estudiante; las cuestiones sociocientíficas (csc) como forma
de contextualizar los contenidos curriculares y el aprendizaje
basado en proyectos (ABP) para fortalecer capacidades humanas
del siglo XXI.

Correo electrónico: alejasu9301@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4976-5760>

Alcira Aguilera Morales

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2004. Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Sus principales campos de interés y aportes investigativos se adelantan sobre propuestas educativas de los movimientos sociales en América Latina, los procesos de constitución de subjetividades políticas y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Entre sus últimas publicaciones se encuentra; “Una gramática de la infancia oprimida” (2023); “Entre Simón y Paulo: legados de las educaciones emancipadoras latinoamericanas” (2021). “Simón Rodríguez: Educación para la emancipación” (2021), en coautoría con Amadeo Clavijo Ramírez.

Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3167-1777>

Sonia Mireya Torres Rincón

Feminista, Educadora. Doctora en Estudios Interdisciplinarios de Género. Integrante del Grupo de Investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Dentro de sus publicaciones más recientes se encuentran: *¡Y a las tres de la tarde llegaba el cocinero! Cuidado y luchas antipatriarcales* (2022); *Mujeres de carne y hueso: convites y feminismos populares* (2022); “The education of youth and adults in Colombia from a popular feminist and gender perspective” (2021).

Correo electrónico: somitori@gmail.com; smtorres@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda., 2024.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial

Derivada de la Cátedra Doctoral “Paulo Freire, sus obras y su presencia en las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI”, se presenta esta compilación que reúne los textos de doce autores, cuyo propósito es destacar la importancia de la obra educativa y el pensamiento de Paulo Freire y su decisiva influencia en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica y el pensamiento crítico. Resalta también sus aportes intelectuales como inspiradores de la corriente latinoamericana de la educación popular y de la perspectiva anglosajona de la pedagogía crítica, así como de otras educaciones y pedagogías emergentes que se asumen como emancipadoras.

A través de un lente crítico, el conjunto de textos ilumina la profundidad y la amplitud de la influencia de Freire, desde su formación y experiencias tempranas hasta su posición en el escenario global. Los autores presentan consistentemente su visión de la educación como una herramienta para la emancipación, el diálogo y la transformación. Al mismo tiempo, el legado de Freire se contextualiza dentro de los desafíos educativos contemporáneos, especialmente en América Latina, reafirmando la atemporalidad y relevancia de sus ideas.

ISBN: 978-628-7651-90-6



9 786287 651906