

#3

Octubre
2021

Paulo Freire, 100 años

Pasado y presente de una pedagogía liberadora

Paulo Freire:
imaginando y
experimentando
inéditos viables

PRIMERA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Ezequiel Alfieri
Fernando Lázaro
Fernando Santana
Fabiana Meneses
Mariano Suárez
Valéria Vasconcelos
Dulce Whitaker
João Gabriel Almeida
Luis Enrique Pincheira

Boletín de los
Grupos de Trabajo

**Educación popular
y pedagogías
críticas**

**Procesos
y metodologías
participativas**

 **CLACSO**

Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora. Imaginando y experimentando inéditos viables. No. 3 / Ezequiel Alfieri ... [et al.] ; Coordinación general de Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.] ; Editado por Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-022-4

1. Educación Ciudadana. 2. Democracia Participativa. I. Alfieri, Ezequiel II. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, coord. III. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, ed. CDD 323.6



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga

y Tomás Bontempo.

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

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

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

CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

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

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras/es

Grupo de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

Departamento de Investigación y Postgrados
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Chile

fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza
Ciencias Sociales
Universidad de Manizales
Colombia

msalazarc@cinde.org.co

Grupo de Trabajo Procesos y metodologías participativas

Alejandro Noboa

Departamento de Ciencias Sociales
Centro Universitario Regional Litoral Norte
Universidad de la República
Uruguay

anoboa@unorte.edu.uy

Alfonso Torres

Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

alfonsitorres@gmail.com

Editores

Fabián Cabaluz

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
GT Educación popular y pedagogías críticas
Chile

Luis Arnanz

Red CIMAS y Universidad Complutense de Madrid
GT Procesos y metodologías participativas
España

Fernando Santana

Cooperativa de Educadores e Investigadorxs Populares Histórica de
Argentina
GT Educación popular y pedagogías críticas
Argentina

Mariano Suárez

Universidad de la República
GT Procesos y metodologías participativas
Uruguay

Transcripciones y traducciones

Maite Alderete, Luciana Bianchi, Nair Sgüerzo, Fernando Santana, Laura van der Weyden
Integrantes de la CEIP Histórica
Argentina

Contenido

- | | | | |
|-----------|---|-----------|---|
| 5 | Presentación
Equipo editor | 30 | El opresor que nos habita
Paulo Freire y el otro
Valéria Vasconcelos
Dulce Whitaker |
| 7 | Las reinenciones de las educaciones populares
Entre reduccionismos y potencialidades
Ezequiel Alfieri
Fernando Lázaro
Fernando Santana | 38 | Paulo Freire, el teólogo, y su potencia para reconfigurar el derecho a las Profecías
João Gabriel Almeida |
| 18 | El legado de Freire y sus aportes a las democracias participativas
Fabiana Meneses
Mariano Suárez | 45 | Reseña del conversatorio "Paulo Freire Inmortal"
Luís Enrique Pincheira Muñoz |

Paulo Freire, 100 años
Número 3 · Octubre 2021

| Presentación

Les presentamos este nuevo número del Boletín “Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora”. El mismo surge en el marco de las actividades organizadas por los Grupos de Trabajo CLACSO “*Educación Popular y Pedagogías Críticas*” y “*Procesos y Metodologías Participativas*”, quienes en conjunto con CLACSO estamos realizando una serie de actividades para conmemorar los 100 años del nacimiento de Paulo Freire.

En este año han sido muchas las organizaciones y los grupos en Latinoamérica que han decidido homenajear a uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, cuya obra plantea principios de absoluta vigencia en nuestros días. Es así como desde estos dos Grupos de Trabajo hemos decidido sumarnos a estos esfuerzos de homenajear y promover la difusión, revalorización y actualización de la obra de Paulo Freire.

En esta ocasión estamos presentando el boletín titulado *Paulo Freire: imaginando y experimentando inéditos viables* que incluye una primera parte con cuatro artículos y un comentario de un conversatorio organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI (Chile) y, en una segunda parte, la transcripción de dos diálogos del Ciclo “100 Voces por Paulo Freire”.

A su vez, estamos invitando a los integrantes de ambos Grupos de Trabajo a participar de la iniciativa mandando aportes a ser publicados en los siguientes números de la serie. Los ejes temáticos sobre los que se recibirán aportes son los siguientes:

1. Reformulaciones de Freire en las prácticas actuales de Educación Popular ligadas a jardines, escuelas y universidades populares, a colectivos culturales, a la escuela pública estatal, etc.
2. Cruces/encuentros/diálogos de la tradición freiriana con los feminismos, las luchas socioambientales, los movimientos campesino-indígenas, afrodescendientes y migrantes.
3. El pensamiento-acción de Freire en su contexto histórico y debates vigentes en la actualidad. Vinculaciones con otras tradiciones intelectuales y militantes.
4. Aportes del pensamiento freiriano al campo de las metodologías participativas.

Esperamos que disfruten de la lectura de este número y que el mismo resulte un estímulo para continuar defendiendo y valorizando el legado de Paulo Freire, y, sobre todo, para seguir recreando en clave emancipadora una educación crítica y popular.

Equipo editor

Las reinvencciones de las educaciones populares

Entre reduccionismos y potencialidades

Ezequiel Alfieri*
Fernando Lázaro**
Fernando Santana***

Cien años del nacimiento de Paulo Freire. La fecha llama a innumerables celebraciones que, a lo largo y ancho de América Latina, principalmente, pero también en el resto del mundo, se vienen dando a partir

* Educador Popular. Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA); Prof. de Historia (UBA). Doctorando en IPECAL. Docente de la Universidad Nacional de Luján (UNLu); Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Integrante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH).

** Educador popular. Doctorando en Pedagogía por la Universidad Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Profesor e Investigador de la Universidad Nacional de Luján. Cofundador de los bachilleratos populares de Argentina. Integrante de la CEIPH. Autor de libros y numerosos artículos sobre Educación Popular y pedagogías críticas. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Integrante de CIPCAL.

*** Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Lengua y Literatura. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Autor de números textos y artículos vinculados a la educación popular, a las Pedagogías Críticas, los movimientos sociales y a la literatura. Especialista en la obra de Antonio Gramsci. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

de esta conmemoración. Esto nos coloca, de forma necesaria, ante la responsabilidad de pensar qué de la base de su matriz de pensamiento, de su reflexión praxiológica, tiene la suficiente fortaleza para resistir los embates del siglo que transcurrimos, al calor de la proliferación de experiencias de movimientos sociales en la región, de la avanzada neoliberal y de los procesos de derechización que parece signar parte de la hora vigente, así como también de la reconfiguración en el campo de la política de las formas de participación y de decisión, que llevan a la ruptura del binomio esfera pública- esfera privada, y genera nuevas formas de visibilización y de acción colectiva, como marca de estos tiempos.

Freire fue un hijo de su tiempo. Explicitar esta idea es, también, colocarlo en coordenadas históricas y sociales determinadas, que prefiguran y configuran sus posibilidades de hacer y de decir y, también, la renuncia a la idealización que supondría pretender que en sus palabras encontraremos respuestas para problemas que ni siquiera fueron pensados en la realidad que le tocó vivir. Freire no fue un profeta, en el sentido clásico¹. Fue un lector de su entorno inmediato y mediato, un conocedor de las causas populares y de las condiciones que generaban la desigualdad social, y contra eso luchó y se rebeló, apostando a respuestas que tenían en el encuentro con los/as otros/as la posibilidad de superación. No solo es carne y pensamiento de su tiempo, sino que es voz de aquellas experiencias de nuestra América que expresaron múltiples formas de resistencia y de lucha. Freire de alguna forma estaba allí, como mito o como presencia, Freire no es un hombre sino la síntesis de muchas de las luchas de América latina hecha tinta en un papel.

Cuando se lo interpela a significarnos más allá de ese entramado en que se coloca la emergencia y las reconfiguraciones de su pedagogía (porque

¹ En *Pedagogía de la indignación*, Freire (2012) dirá: “profeta es aquel que -basándose en lo que ve, en lo que escucha, en lo que percibe, en lo que entiende a raíz del ejercicio de su curiosidad epistemológica, atento a las señales que intenta comprender, apoyado en la lectura del mundo y de las palabras antiguas y nuevas, a partir de cuánto y cómo se expone, convertido así, cada vez más, en una presencia en el mundo, a la altura de su tiempo- habla casi adivinando, en realidad intuyendo, lo que puede ocurrir en esta o aquella dimensión de la experiencia histórico-social. ... No creo en la posibilidad de un Nostradamus actual” (p.154). Pero sí en cambio resalta la idea de que la lectura del mundo debe ir acompañada del anuncio de lo que va a venir, como idea de futuro a problematizar, a construir, de la mano de la esperanza y del sueño utópico.

tampoco es posible hablar de un único Freire, dada la constante revisión que encontramos en su obra, del carácter viviente que le adjudica a su propio proceso de escritura), cuando se busca establecer diálogos con él en otras configuraciones epocales, la idea que trasciende tiene que ver con la posibilidad de reinventarlo, de recrear aquello que todavía tiene la potencia de constituirse como fuente de inspiración y acción, no para emular sino para reconstruir, para que emerja lo nuevo. Hay una anécdota al respecto a propósito de la creación del Instituto Paulo Freire, en la que se le comenta a Paulo la idea de colocarle a este Instituto su nombre, frente a lo cual la respuesta de éste fue que aceptaba siempre y cuando no fuera la finalidad del mismo el colocarle como referencia insoslayable o mismo como estatua, como sacro, sino que siempre y cuando sirviera para que su obra fuera no replicada sino reinventada en nuevos escenarios. Empero, para poder hacer este ejercicio reconfigurativo, es necesario despejar algunos reduccionismos con los que se intentó desdeñar su propuesta política pedagógica, algunos con los cuales el propio Freire se encargó de polemizar, otros que tienen más que ver con los usos y las prácticas extendidas más que con aquello que se intentaba promulgar.

A modo de pequeña referencia contextual, la educación popular latinoamericana irrumpe en un entramado de prácticas de resistencias de los pueblos frente a las formas de dominación. No se da en abstracto ni como un caso de generación espontánea; por el contrario, existen algunos determinantes que permiten pensar en el qué, el cómo y el para qué de esta pedagogía. Tampoco de manera aislada en relación con la historia y el acumulado de prácticas que desde los pueblos gestaron otras relaciones sociales y otras formas de posicionarse frente a los imperativos del poder de turno (Mejía, 2011). Son los años sesenta, en una América Latina en la que la revolución cubana primero y luego a fines de la década del '70, la revolución Sandinista en Nicaragua, colocan en el marco de lo visible la posibilidad de la revolución y de construir otros proyectos de sociedad alejados de los imperativos del capital. La revolución no solo es posible, sino que está siendo. Oscar Jara (2018) incluirá en el periodo que va desde la revolución cubana al Gobierno de la Educación Popular en Chile la primera etapa de la Educación Popular, en la que se vislumbran

elementos distintivos en relación con lo que él denomina antecedentes, en los cuales la Educación Popular estaba asociada al sistema de instrucción pública de los estados nacionales). Por otro lado, la sucesión de dictaduras en la región ya en los setenta viene a arrasar con los sueños y los proyectos de quienes daban la pelea por un mundo más justo, pero a su vez, al hacer tan evidente el ejercicio del poder represivo y la lógica de la dominación y del terror como política de estado, posibilita la gestación de resistencias y trincheras de lucha desde las cuales dar la batalla (política y cultural), oponiéndose a aquello que desde el miedo quería imponerse, pero también proponiendo, generando experiencias cuestionadoras de aquello ante lo que se enfrenta.

En este entramado, entonces, la Educación Popular, al menos como la plantean Paulo Freire, Rodrigues Brandao y tantas otras y otros que por esos años realizan sus propuestas educativas junto a comunidades de base, viene a desafiar los marcos interpretativos de la realidad y a postular que la libertad, la esperanza, mismo la política, tienen una educabilidad. Esto es: que la educación es política, y que esa política también se enseña y se aprende. Freire señalaba que todo aquel o aquella que eduque para la liberación debía partir de responderse tres preguntas: a favor de quién, en contra de quién y el para qué de la tarea educativa. Esas respuestas delimitan una opción política, que debe ser explícita como tal. El discurso de la apoliticidad o el de la neutralidad de la educación no hace más que servir a la ideología dominante. Por eso, se trata de develar, de correr los velos de la falsa neutralidad y explicitar desde qué lugar, y el para qué de lo que se hace. Es una filosofía de vida, un paradigma epistemológico, una pedagogía que se entronca en este acumulado de la región, que denuncia y propone con un grado de radicalidad que hasta el momento no se había tenido (Rodríguez, 2015), una propuesta de educación para la liberación.

Si nos atenemos al contexto en que estos postulados freireanos tienen surgimiento, podemos explicar también algunos reduccionismos que se han hecho con respecto a la educación popular. Explicitar estas reducciones tiene un sentido político, que apunta a romper ciertas barreras que tienden a hacer pensar que la educación popular no es posible, o

solo es posible en determinados escenarios, o una proyección utópica, linda en sus formulaciones, pero imposible de ser llevada a la práctica. Entre esos reduccionismos, se ha dicho que la Educación Popular solo era practicable en poblaciones adultas, que sólo podía pensarse por fuera de los marcos de las escuelas, que en última instancia podía ser pensada como método, para enseñar lectura y escritura a poblaciones analfabetas. Nada de todo esto es, en esencia, la educación popular, ni tampoco recae en ninguna de estas opciones la radicalidad de la propuesta pedagógica.

Respecto al primer punto, es cierto que los trabajos de base que dan origen a este planteo fueron en poblaciones adultas, campesinas, de las zonas más humildes de Brasil. Los porqué de esta decisión parecen tener que ver más con la lectura de la época que con motivos de definiciones excluyentes entre sí (Cantero, 2018). Es decir, el trabajo con adultos y adultas tendría que ver más con una necesidad y una urgencia de época de formar al sujeto revolucionario, para que pudiera actuar en ese mismo momento, para intervenir en la realidad política que precisaba tomar acciones de manera urgente. Esto no significa que la educación popular fuera pensada exclusivamente para este sujeto pedagógico, ni que radicara en él algo determinante que implicara que este trabajo solo fuera posible con ellos o ellas. Por consiguiente, tampoco significa que el área de la educación de jóvenes y adultos y adultas sea la única en la que sea posible pensar desde la educación popular.

Respecto al segundo reduccionismo, también resulta cierto que al menos en las primeras experiencias la educación popular fue pensada por fuera de los marcos de los sistemas educativos nacionales. Ahora bien, el propio derrotero de Freire y su propia trayectoria vital nos muestra que no hay en esto tampoco una definición tajante ni mucho menos una no consideración del espacio escolar como un espacio desde el cual trabajar con esta perspectiva. Si en esos primeros momentos de los sesenta la opción tomada fue otra, podríamos encontrar en la gran influencia de las teorías reproductivistas y la lectura de ellas que se hicieron desde los grupos de izquierda en América Latina, la explicación del porqué de ese origen por fuera de sus muros. En el continente europeo, por estos

mismos años, está el auge de las llamadas teorías de la reproducción social, que advierten que las escuelas son aparatos ideológicos del estado, que en ellas existen mecanismos a través de los cuales las clases dominantes se mantienen en el poder, legitiman su visión de mundo y, principalmente, llevan a la naturalización de las situaciones de injusticia social, a la creación de circuitos diferenciados de expectativas según el origen de quienes asisten a ella. Así, la escuela es entendida como una institución de control social, que garantiza su eficacia en la obligatoriedad y en su grado de institucionalización, ya que es la única institución que se garantiza el trabajo con un número muy grande de niños y niñas, de manera regular y sostenida en el tiempo. Esta lectura sobre las escuelas y las posibilidades de tener incidencia o no en ellas para la acción revolucionaria, parece haber sido condicionante del trabajo por fuera de ellas en estos primeros años. Pero es bien sabido que cuando a Freire le tocó asumir la secretaría de Educación en San Pablo, en 1989, fue en el marco de las escuelas estatales y/o públicas donde tuvo su principal espacio de incidencia a través de las políticas públicas que implementó. Si bien no existe unanimidad al respecto y existen expresiones divergentes aún hoy acerca de las posibilidades o no de hacer educación popular en las escuelas de carácter estatal, no es cierto que haya habido una definición política primera que tornaba a las prácticas de educación popular excluyentes de los circuitos oficiales de la educación.

En tercer y último lugar, la educación popular no puede ser reducida ni a un método ni a la aplicación de metodologías participativas. Más allá de los usos y del marco de aplicaciones de estas propuestas, no es de ninguna manera algo que sea reductible a una determinada forma de disposición del espacio pedagógico ni tampoco a una técnica o conjuntos de recursos a ser implementados con el fin de lograr una mayor participación popular. Esto no implica un desdeño de las metodologías, sino pensar que no es la metodología por sí misma la que define una intencionalidad política.

Entonces, si dejamos por fuera estas reducciones, lo que emerge es que la educación popular es, inherentemente una propuesta política y pedagógica, que supone una opción por los sectores tradicionalmente

excluidos de la población, para con y desde ellas y ellos, transformar las relaciones de opresión y de desigualdad social, y construir una sociedad más justa, más humanizada, en la que existan otras relaciones sociales, también más igualitarias. En ese sentido, la educación es política, porque apuesta a la síntesis entre teoría y práctica, a la praxis. Se posiciona a favor de los desposeídos y las desposeídas de las tierras (Fanon, 1961), a quienes se les ha negado la vocación ontológica de ser más (Freire, 1970), en contra de cualquier forma de opresión o práctica deshumanizante, para la construcción de un mundo más justo, en el que no existan relaciones de dominación ni de opresiones. Parte de la realidad de los/as educandos/as y tiene como finalidad volver a ella y transformarla. La elección de este paradigma supone, por ello mismo, el despliegue de una serie de estrategias capaces de poder ir generando ciertas rupturas en el sentido común hegemónico, que permitan la construcción en el mediano, largo plazo, de otra visión de mundo.

Una práctica de educación popular cobra sentido y su verdadera dimensión si es posible de generar acciones, brindar la posibilidad de que ellas se desplieguen. No tiene que servir al desposeído solo para entender su pobreza su exclusión, sino que tiene que entender que hay culpables de esa pobreza, que no nace, que es proceso y objetivo a la vez, sino se corre el riesgo de construir a una educación pobre para pobres, tiene que principalmente permitirle rebelarse contra ella, no puede ni debe ser una opción precarizadora o empobrecedora de posibilidades, debe ser en cambio una apertura a pensar cosas que hasta ese momento no se habían pensado, que lleven a cuestionar las naturalizaciones que atraviesan la cotidianeidad, para construir una nueva expresión de los intereses legítimos de las clases subalternas. Se hace educación popular por la explicitación de la opción política y la apuesta a que el conocimiento es y debe ser una herramienta para la transformación social y la posibilidad de generar una epistemología de clase (en términos de subalternidad).

Si la hegemonía se encarga de instalar la visión de mundo de la clase en el poder, el conocimiento tiene que ser un medio para cuestionar, para la fisura, para la grieta, frente a aquello que se presenta como

incuestionable y dado. Hacer educación popular es hacer del diálogo y de la capacidad de hacer y de hacerse preguntas una pedagogía. Hay una preocupación radical por devolver a los sujetos la humanización que les ha sido arrancada. Las clases dirigentes suelen instalar una mirada del fatalismo de la historia, que tiene como correlato la instalación de una postura quietista e inmóvil, de aceptación pasiva de la realidad; trabajar desde la educación popular es mostrar que el mundo no es, sino que está siendo, significa abrir el juego a la posibilidad del cambio social. Es pensar en la recuperación del derecho a la palabra, en el reconocimiento de las propias trayectorias vitales y los saberes que entrañan esas prácticas, porque también hay un derecho a que sus voces sean tenidas en cuenta y valoradas frente a un mundo que de manera sistemática les ha dicho que sus voces no tenían validez.

Si se recuperan estos postulados que brevemente fueron presentados y se propicia la lectura en clave presente de los mismos, una de las primeras cosas a destacar tiene que ver con el sentido mismo de la opresión, en tanto quiénes son hoy los oprimidos y las oprimidas, así como también las formas sutiles y no tan sutiles en que esa opresión se manifiesta para lograr instalar su cosmovisión del estado de las cosas, así como también, cuáles son las posibilidades de incidencia en la transformación de la realidad, en momentos en que los tradicionales partidos políticos han perdido su cuota de legitimidad (el propio Freire contribuyó al armado del Partido de los Trabajadores en Brasil), en los que la exacerbación de la matriz individualista parece conducir a un nuevo imperio de la subjetividad, disociada de todo compromiso o posibilidad de construir con otro/a. Quizás por eso mismo valga la pena recordar que en palabras del propio Freire (2007), la esperanza, como necesidad ontológica, también se educa y que es necesario recuperar el acto político de soñar.

En ese sentido, el acto político de enseñar debe volver al punto disruptivo del planteo freireano, que es la relación educador-educando. Volver a poner el foco en esa relación, hoy atravesada por miles de dispositivos que la alejan, que la minimizan, donde la virtualidad gana terreno al encuentro, apostar por la praxis educativa basada en el diálogo implica el desafío de reposicionarnos frente a los requerimientos de las nuevas

tecnologías educativas. El proceso dialógico es el núcleo central de una potencialidad radicalizadora, en tanto el encuentro es base para la construcción de nuevos saberes, que impliquen pensar la realidad y ensanchar los marcos del presente, como acción consciente para la transformación social, desde el pensamiento sensorial, relacional y categorial que implique revisar y transformar los puntos de partidas que pretendan desnaturalizar las relaciones sociales de opresión.

Un elemento que debemos tener en cuenta, y que nos ha dejado la pandemia producida por el COVID 19, es la aplicación de las nuevas tecnologías y la virtualidad en los procesos educativos. Sin querer negar estos procesos ni ir en contra de la historia, la educación híbrida propuesta por los grandes grupos vinculados a la educación atenta contra la posibilidad del encuentro real y de la potencia transformadora de la educación.

En una América Latina subsumida al capitalismo hegemónico financiero, donde las oligarquías locales y los grupos de poder son sus socios en el entramado económico, político, mediático y judicial, la educación popular freireana se erige como instancia que permite desnudar estas redes y entramados que mantienen a las grandes mayorías sumidas en la pobreza y la marginalidad. Porque justamente se trata de eso, de que la educación popular sea una de las tantas puertas que nos permitan entender, pensar y actuar sobre ello. Entender el mundo pensando en el presente concreto, en nuestra realidad, tiene que ser nuevamente la apuesta epistémica y, allí, la relación educador-educando es central.

Freire también nos habla de la organización colectiva, de la lucha colectiva ante las desigualdades. Ubicar la centralidad en la relación educador-educando no nos puede hacer olvidar que estas transformaciones se dan en relación con la construcción de procesos organizativos colectivos, generando espacios de concientización y de poder popular.

Es en los sueños, en las prácticas sociales y transformadoras de los procesos de organizaciones sociales alternativos, donde la concepción del materialismo filosófico marxista se vuelve base para construir teorías

que tengan que ver con nuestra verdad política, con esa verdad que es la construcción de un diálogo planetario que surja desde los desarrapados del mundo. Es esta realidad latinoamericana que interpela como necesidad urgente una educación que sea capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de leer el mundo, que introduzca miradas críticas y tenga el potencial para plantear alternativas que desafíen al capitalismo y al fascismo dominante.

La verdadera educación emancipadora está comprometida con la transformación social, busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha.

Los libros de Freire no son la biblia, las frases de Freire no son mensajes tiernos para el día del maestro o la maestra. No basta con reconocernos sujetos oprimidos sino constituirnos en sujetos políticos revolucionarios. Esta revolución cultural, social y política que asume la pedagogía de las educaciones populares se hace necesario edificarla sobre algunos postulados: la desnaturalización del capitalismo y del patriarcado; la descolonización de nuestro sentido común que abre el camino a otras formas de conocimiento y formas de ser, liberados de modelos eurocentristas y androcéntricos; la incorporación del feminismo y la cuestión de género como proyecto político; y el compromiso con las luchas sociales, el reconocimiento de un otro y otra; la solidaridad y la lucha por una sociedad más justa y más libre.

Paulo Freire no es palabra, es acción que encarna su historia, su práctica, en nuestras historias desde donde resurgen, resuenan, las voces de esos campesinos y esas campesinas, de nuestro indigenismo y nuestra negritud, de los y las trabajadores/as. Freire no tiene edad, no cumple 100 años, Freire es la voz sin edad y sin tiempo, es el porvenir de los sueños rotos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cantero, Germán (2018). *Políticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en las escuelas. Volumen 1*. Buenos Aires: Filo- UBA.
- Fanon, Frantz (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo: Nueva Tierra.
- Jara, Oscar (2018). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Editorial Universidad Nacional de Luján y Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica.
- Mejía, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)
- Rodríguez, Lidia (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

El legado de Freire y sus aportes a las democracias participativas

Fabiana Meneses*
Mariano Suárez**

Introducción

En el presente artículo se propone una revisión sucinta de las propuestas freirianas y su génesis histórica, para luego analizar su vinculación con las Democracias Participativas. Ello, en el entendido de que la conformación de ciudadanos críticos, capaces de analizar la realidad que los circunda y con la convicción de que poseen la posibilidad de realizar una transformación social, son aspectos clave para la conformación de una democracia participativa y van precedidos de una educación liberadora que genere en los estudiantes la posibilidad de analizar e intervenir sobre sus procesos de aprendizaje, aportando sus saberes

* Docente del Instituto de Formación Docente (IFD) de Salto - Uruguay. Mail: fabiana-meneses@hotmail.com

** Docente de la Universidad de la República - Uruguay. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y metodologías participativas. Mail: marianodoc01@unorte.edu.uy

experienciales y contribuyendo mediante la acción colectiva al cambio en su comunidad y el consecuente impacto en la sociedad toda.

Un breve repaso por la vida de Freire

Paulo Freire constituye uno de los pedagogos y referentes de la teoría de la educación más importantes a nivel latinoamericano y mundial. Su teoría, emanada de la práctica, es además el germen de una corriente de pensamiento vigente y presente, de gran impacto en Latinoamérica, ya que se produce en un contexto hermanado a la realidad latinoamericana, signada por la desigualdad social y la concentración de grandes capitales en pocas manos.

Freire nace en 1921 en Recife, viviendo, con su familia condiciones de escasez económica producto de las crisis económicas. Esto contribuiría a su perspectiva crítica de la sociedad y su convicción en la necesidad y posibilidad de transformación social (Gadotti y Torres, 2001).

Ingresó a la Universidad en 1943, y tras egresar optó por dar clases de lengua en secundaria. En 1946 asume como director del Departamento de Educación y Cultura en Pernambuco, dedicándose al trabajo con personas de bajos recursos que eran analfabetas (Gadotti y Torres, 2001). Este trabajo ejerció un impacto notable en su producción académica posterior, ya que se vio en la necesidad de considerar y valorizar los saberes experienciales de las personas, y tomar conciencia de la importancia de la educación como instrumento de cambio social ante la injusticia y no de reproducción de la misma.

Posteriormente a esto, continuó ejerciendo otros cargos gubernamentales y aplicando diferentes planes para la alfabetización de adultos. Sin embargo, el golpe de 1964 impidió la continuidad de su proyecto. Freire fue a la cárcel por un breve lapso, luego se exilió en Bolivia y finalmente en Chile, donde vivió y trabajó por unos cinco años. Hacia 1967 publicó su primer libro y en el 1970 publicó su obra más emblemática la Pedagogía del Oprimido (Gadotti y Torres, 2001).

Murió a los 75 años, en 1997, luego de haber publicado numerosas obras y haberse constituido en el pilar referente de la pedagogía crítica.

La crítica a la educación bancaria como instrumento de reproducción y dominación social

Gran parte de la construcción teórica de la propuesta pedagógica freiriana de una educación liberadora se formula en contraposición al modelo tradicional educativo o como es denominado por Freire la educación bancaria (Freire, 2005, [1970]), por lo cual es relevante repasar las características de esta, frente a las que el modelo freiriano se subleva y propone un cambio de paradigma.

La educación tradicional, bancaria parte de una noción empirista de considerar que el ser humano es una tábula rasa sobre la cual se imprimirán a posteriori de su nacimiento conocimientos y contenidos que posibilitarán su adaptación a la sociedad y cultura en la que se halle inserto.

Desde esta concepción la educación implica un mero depósito de contenidos y valores sobre los estudiantes, que estos deberán asimilar y aplicar de forma acrítica, siendo el prototipo de estudiante ideal aquel que memoriza e incorpora dócilmente lo dado (Freire, 2005, [1970]).

Es el educador quien tiene el saber y lo deposita, y el educando es un sujeto pasivo que debe limitarse a incorporar lo más fielmente posible los contenidos. Todos los aspectos que atañen a lo que sucede en el aula son controlados por el educador (contenidos, normas, tiempos, organización espacial, entre otros aspectos) y deben ser acatados por los educandos. Esto implica que además los educandos han perdido su carácter de sujetos de aprendizaje, siendo objetivados como meros receptáculos de aquellos que se desea transmitir y reproducir (Freire, 2005, [1970]).

Todos estos aspectos, que implican una jerarquía infranqueable y un necesario acatamiento, no serían ingenuas características generadas

aleatoriamente en el sistema, sino que, son producto del aparato de dominación que ponen en marcha las clases dominantes para mantener la opresión y evitar los cambios sociales en pos de una mayor equidad y justicia. Los años de educación formal bajo este sistema generarían una postura pasiva frente a la injusticia social, la creencia de imposibilidad de cambio, la falta de conciencia y acción colectiva, así como la paulatina adecuación y selección de los individuos de acuerdo a un rol social predeterminado por su condición de origen.

Es así que expresa Freire (2005, [1970]) que “En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (53). Esto implica que las personas aceptan ciertos mitos funcionales al mantenimiento de la dominación, tales como el mito del heroísmo de las clases opresoras y el mito de su caridad (Ocampo López, 2012). El primero, busca enaltecer el carácter de ejemplo que ofrecen estos sectores, legitimando la cultura dominante y tomándola como modelo a seguir, consecuentemente menospreciando la cultura popular y deslegitimando sus saberes. El segundo, toma como modelo de solidaridad el asistencialismo y el paternalismo, que, lejos de serlo, constituyen formas de reafirmar el carácter pasivo de los sectores oprimidos como seres indefensos o bien peligrosos que requieren guía y ayudas (Ocampo López, 2012).

La educación bancaria conlleva una especie de indefensión aprendida encerrando en la actitud pasiva a los sectores oprimidos, quienes verán obstruida su capacidad de actuar sobre su medio y sus propias condiciones de existencia, tomar conciencia de sus condiciones y las de sus colectivos, movilizándose creativa y críticamente para transformar la realidad.

Cabe aclarar, tras este desarrollo de lo que Freire concibe como educación bancaria, que, desde su pensamiento, no es en sí misma la exposición por parte del educador lo que genera todo este sistema educativo orientado a generar pasividad y falta de acción transformadora en los sectores oprimidos, sino la actitud de rigidez jerárquica, la falta de

criticidad y de diálogo (Freire, 1993). Desde su postura es válido que un educador realice una pequeña exposición de una temática dada, pero la misma debe ir acompañada de la participación de los estudiantes en torno al análisis de la exposición. De esta forma la introducción del educador invita al diálogo, no solo entre educador y educando, sino entre los propios estudiantes, participando en la profundización y el debate de la exposición inicial (Freire, 1993). En definitiva, lo que plantea el autor, es la puesta en diálogo y la ruptura de las posiciones rígidas educador-educando, abriéndose la posibilidad de intercambio y aprendizaje mutuo.

Elementos clave de la propuesta freiriana

Si bien algunos de los aspectos ya se han desarrollado en el apartado anterior, es importante explicitar y desarrollar algunos de los elementos clave de la propuesta freiriana que subvierten el carácter reproductor de la educación en un instrumento de transformación.

Freire (2005, [1970]) postula que la educación es de alguna forma un campo en disputa, que bien puede actuar como herramienta de reproducción y mantenimiento del status quo, no siendo realmente educación, sino más bien adoctrinamiento pasivo; también puede actuar como el principal espacio de transformación de las personas y en consecuencia de la sociedad presente y futura.

Para que la educación y la acción pedagógica sean realmente tales, es necesario en primer lugar, propiciar una ruptura con el modelo bancario, poniéndolo en manifiesto, cuestionándolo y desarticulando sus formas de obrar dentro del aula y del sistema. Es comprensible que la educación no formal sea un campo de acción con cierta facilidad intrínseca para generar una educación emancipadora, ya que no se encuentra tan atravesada por instituciones que ya tienen arraigadas lógicas al servicio del poder y que obedecen a la reproducción del modelo social existente, y debido a que a ella acuden, muchas veces, sectores que no han podido incorporarse a la educación formal. Sin embargo, la acción pedagógica

transformadora depende en gran medida de la posición del educador y su acción pedagógica liberadora.

Una educación popular emancipadora implica que los contenidos dados sean consensuados y que respondan a la realidad social circundante, es decir, que no se trabaje sobre abstracciones divorciadas de la realidad de los educandos, para así poder además acercarse a sus saberes y romper la lógica jerárquica de educador-educando. El saber compartido y fluido entre los miembros, y la ruptura de la verticalidad en la relación, son en este sentido elementos fundamentales que habilitan al diálogo y el aprendizaje mutuo (Freire, 2005, [1970]).

El carácter dialógico habilita, por otro lado, la actitud crítica y problematizadora de la realidad y del rol que cada uno ocupa en ella, en donde es posible construir alternativas a las situaciones dadas, generando así una concienciación y capacidad de actuar colectivo.

La praxis emancipadora sería propiciada por la síntesis cultural que conlleva la construcción de una reivindicación concreta en el orden del cambio social, pero que se nutre de la problematización de la propia reivindicación en función de las raíces estructurales del problema. Como ejemplo, plantea Freire (2005, [1970]) que un trabajo en torno a una lucha por el aumento salarial, debe poner en cuestión, a su vez, las bases de la desigualdad en función de la relación entre opresores y oprimidos, y la tenencia inequitativa de los medios de producción.

En definitiva, se busca desvelar los hilos que manejan las bases de la educación bancaria para a partir de ello generar conciencia colectiva y social, revalorizando los saberes populares y la posibilidad de acción transformadora.

¿Pueden las democracias participativas impulsar la transformación y justicia social promovida en la perspectiva freiriana?

Siguiendo la línea de la educación liberadora de Freire, no se puede pensar en democracias representativas de elites, sino en democracias con ciudadanas/os en acción. Las democracias de elite se sustentan en la idea de que la ciudadanía no posee los conocimientos y el tiempo necesario para involucrarse en la toma de decisiones, y por tanto, expresan su soberanía popular exclusivamente eligiendo y renovando periódicamente autoridades a través del voto. Así, Lipset concibe la democracia como:

“La formación de una elite política en su lucha competitiva por los votos de un electorado básicamente pasivo (...) no es válida la creencia de que un nivel de participación muy elevado siempre es bueno para la democracia”. (Lipset en Wainwright, 2005: 46).

En la misma línea, Schumpeter argumenta que las personas deben entender que una vez que han elegido las autoridades políticas, la toma de decisiones es algo que le compete a estas últimas y no a ellas (Schumpeter, 1942). Este es el modelo de democracia triunfante en la modernidad capitalista, en donde la actividad política tiene un componente vertical, y la ciudadanía, igual que el estudiantado de la educación tradicional, no están invitados a participar de un diálogo democrático para construir alternativas para un mundo mejor.

Sin embargo, a partir de la década del setenta, varios académicos y líderes de opinión comienzan a identificar que la democracia representativa empieza, en algunas partes más que en otras, a mostrar una estructura menos vertical, comenzándose a hablar de democracia participativa. Entre los autores más influyentes en esta nueva propuesta podemos encontrar a: Habermas, McPherson, Pateman y Boaventura de Sousa Santos. Si bien esto no estrictamente nuevo, ya que hubo países como Suiza que cuentan mecanismos de participación ciudadana desde sus orígenes, la democracia moderna asignó a la ciudadanía, en general, un rol

más ligado a la elección de autoridades que a la construcción colectiva de definiciones públicas.

La democracia participativa no implica la sustitución de las instituciones de democracia representativa, sino una redefinición del rol de las mismas, que ahora conviven en buena parte de sus actividades de gobierno con un conjunto de instituciones integradas por la ciudadanía (Ganuzza y Álvarez Sotomayor, 2003). Es decir, la democracia participativa es democracia representativa pero con espacios de diálogo con la ciudadanía.

La gran pregunta sobre la que nos interesa reflexionar es si estos espacios de construcción colaborativa están verdaderamente orientados a la transformación social en el sentido freiriano o solamente logran transformar aspectos de la cotidianeidad de la comunidad, dejando intactas las estructuras de poder. Como hemos visto, la obra de Freire constituye una propuesta orientada a moverle los cimientos al sistema capitalista, buscando construir una sociedad más justa. En contraposición con ello, hay muchas investigaciones que dan cuenta que los espacios participativos institucionalizados, como es el caso del Presupuesto Participativo, que tienden a orientarse hacia pequeñas transformaciones en la vida cotidiana de los vecinos, sin atender problemas más sustantivos de las sociedades, lo cual implica poner arriba de la mesa la dimensión político-ideológica. En diferentes países de América Latina hay estudios que dan cuenta de la debilidad de la aplicación de la herramienta para generar transformaciones materiales que generen impactos sustantivos en la equidad social y las relaciones de poder (Ford, 2007; Delamaza y Ochsenius, 2010; Suarez, 2021; Montecinos, 2007, entre otros).

¿Significa esto que las instituciones participativas carecen de valor para las democracias? Se entiende que no. Por un lado, hay experiencias puntuales en donde estos instrumentos con el paso de los años han logrado efectos redistributivos significativos, por ejemplo, en la emblemática experiencia de Porto Alegre (Maquetti, 2008) o en donde el poder de decisión ciudadana alcanza a todo el presupuesto como el pequeño municipio brasileiro Mundo Novo en donde hasta el sueldo del Alcalde es puesto a consideración de la ciudadanía.

Por otro lado, en los casos en donde las herramientas no dotan al ciudadano de un poder transformador tan grande como para alterar las estructuras que los oprimen, puede generar de todas formas, procesos de aprendizaje a través del diálogo en donde tanto ciudadanas/os como técnicos y políticos pueden aprender y complejizar su punto de vista sobre los problemas y las relaciones (Lerner y Schugurensky, 2007). Es decir, aunque la herramienta como tal no esté concebida para realizar transformaciones estructurales puede generar un efecto más allá de las propuestas concretas, que tiene que ver con el componente pedagógico de los procesos deliberativos. Así, las instituciones participativas podrían contribuir a la generación de individuos más conscientes de los problemas en los que están inmersos y de la necesidad de implicarse en otros procesos de transformación social. Si los gobiernos abren espacios de diálogo con la ciudadanía el mensaje implícito es: el conocimiento no es patrimonio exclusivo de las elites gobernantes, como tampoco lo es de los docentes en el aula, sino que debe construirse dialógicamente.

Se debe considerar, asimismo, que una de las dimensiones de las democracias participativas, la dimensión institucional, implica la generación de espacios desde los gobiernos para dialogar con los ciudadanos, desarrollando formas de gestión participativa. Pero así planteado, esto implica que los gobernantes deciden transformar las lógicas de poder y ceder una parte a la ciudadanía, una condición para que funcione es que los promotores estén convencidos de la virtuosidad transformadora de esta articulación entre representación y participación, lo cual no siempre es así. Entonces, para ser realmente transformadoras, las democracias participativas necesitan desplegar su otra ala, la participación no institucionalizada, aquella que no está sometida a las reglas y a las consignas de los espacios institucionalizados. La participación autoorganizada de los movimientos sociales y otros actores colectivos tiende a ser más contrahegemónica y a plantear formas alternativas de vivir, constituyéndose en espacios donde la educación liberadora puede desarrollarse con fluidez y puede desplegar estrategias en diferentes escalas orientadas a la transformación social.

Para sintetizar, se puede decir que están actualmente en puja dos modelos de democracia, uno en donde las elites definen el rumbo de la vida de la sociedad y otro en donde la ciudadanía abandona su rol pasivo y emprende un rol activo orientado a la acción transformadora. Para ello, hay dos grandes espacios de lucha, uno desde dentro de las propias políticas públicas, buscando aportar creatividad para mejorar las mismas y dotarlas de elementos específicos de cada contexto, y otro desde fuera de ellas, buscando superar los límites de la institucionalidad, tratando de incidir directamente en los problemas desde la acción colectiva o intentando influir en las decisiones de los gobiernos a través de mecanismos de confrontación como huelgas, marchas y otras formas de manifestación. La dimensión no institucionalizada está llamada, a su vez a jugar, un papel de control y presión para ampliar el espacio de toma de decisiones ciudadanas en los ámbitos institucionalizados. Existen varios ejemplos en este sentido, en donde organizaciones ciudadanas han asumido el rol de monitorear y presionar a las autoridades locales para que los espacios participativos a los que convocan sean realmente espacios de toma de decisión autónoma.

Reflexiones finales

Existe una vinculación estrecha entre modelo de educación y de democracia. Por un lado, la educación está también fuera de las aulas y, por otro lado, la democracia y el papel de la ciudadanía comienzan a moldearse en las aulas. La perspectiva de Freire promueve una educación liberadora, que forme ciudadanos críticos y conscientes de su papel transformador de la historia. Ello conlleva que fuera de los espacios de aprendizaje la ciudadanía se implicará en la definición de los asuntos de la comunidad buscando una sociedad más justa. En ese sentido, las democracias participativas presentan dos ámbitos que necesariamente deben complementarse y retroalimentarse, los institucionalizados y los de autoorganización social. La democracia de elite y la participativa están en pugna en el mundo actual y se han visto avances y retrocesos en las últimas décadas. Se entiende que para dar el salto definitivo hacia la profundización de las democracias en donde haya más y mejor

involucramiento ciudadano en los espacios, es necesario trabajar en la formación de ciudadanos críticos desde los ámbitos educativos. Como sostiene Oscar Jara (2021): “Si nos formamos como pensadores críticos y creativos ello se expresará en formas de participación críticas y creativas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delamaza, Gonzalo y Ochsenius, Carlos (2010). Redes de participación institucional y gobernanza democrática local. El caso de los Presupuestos Participativos en Chile. En Revista del CLAD Reforma y Democracia, N°46.
- Ford, Alberto (2006). *Experimentos democráticos. Asambleas barriales y presupuesto participativo en Rosario, 2002/2005*. Tesis de doctorado. Recuperado en <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=4339&tipo=objetoMultimedia>
- Franco, R. (1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005, [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos (comps.) (2001). *Paulo Freire. Una bibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ganuzá, Ernesto y Álvarez Sotomayor, Carlos (2003). [coords.]. *Democracia y presupuestos participativos*. Barcelona: Icaria
- Jara, Oscar (2021). Paulo Freire y una educación emancipadora. Inspiraciones, reinvencciones y desafíos. En *Boletín Paulo Freire: Pasado y Presente de una pedagogía liberadora*. N°: 1. CLACSO.
- Ocampo López, Javier. (2012). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. En *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486.
- Lerner, Josh y Schugurensky, Daniel (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo. En *Revista Temas y Debates*, N°13.
- Marquetti, Adalmir (2008). *Democracia participativa e redistribuição: análise de experiências de orçamento participativo*. São Paulo, Brasil: Xamã.

Montecinos, Egon (2007). Los límites de la modernización municipal para profundizar la participación ciudadana en Chile ¿Es la gobernanza de la proximidad una alternativa? En *Revista Gestión y política pública*. Volumen XVI, N°2, 2007. pp. 319-355.

Schumpeter, Joseph (1942). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Orbis, 1983.

Suárez, Mariano (2021). *Articulaciones entre participación y representación: Estudio de los Presupuestos Participativos de Córdoba, Gualeguaychú, Paysandú y Montevideo*. Montevideo: UDELAR.

Wainwright, Hilary (2003). *Como ocupar el Estado*. Barcelona: Icaria.

El opresor que nos habita

Paulo Freire y el otro

Valéria Vasconcelos*
Dulce Whitaker**

*Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros.
Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis
o meu porto de chegada*

(Clarice Lispector, 1999, p. 119)

El objetivo de este texto es el de reflexionar sobre la manera coercitiva que el sistema capitalista perjudica o impide una categoría profesional – las profesoras¹ – de ejercer una acción dialógica dentro de las escuelas, mismo considerando que, afortunadamente, existan innúmeras experiencias en que esa dialogicidad está presente.

* Docente del Programa de postgrado en Educación del Centro Universitario Salesiano de São Paulo (UNISAL/ Americana/Brasil). Email: valvasc2013@gmail.com

** Profesora Emérita de la Universidad Estadual Julio de Mesquita (UNESP – Campus Araraquara/São Paulo/ Brasil).

¹ Tomaremos aquí la ‘profesora’ como categoría sociológica por entender que – teniendo se tornado profesión con predominancia de mujeres, especialmente en la escolarización de niños/as – debemos ser coherentes con nuestros intentos de superar la predominancia del sexismo lingüístico. Claro que, cuanto más alto el nivel de la escolarización, más encontraremos profesores varones, todavía tratamos aquí de la enseñanza básica.

Uno de los elementos centrales del pensamiento freiriano es el hecho de la ideología colonial – y toda su estructura de falseamiento de la realidad – tener llevado a las personas oprimidas a introyectar los valores del opresor en si propias. Una frase muchas veces repetida del autor es: “cuando la educación no es libertadora, el sueño del oprimido es tornarse opresor” (Freire, 1977).

Cuando analizada superficialmente esta afirmación puede llevar al entendimiento de que esta sería una consecuencia inexorable: toda persona, desde que tenga oportunidad, irá inevitablemente oprimir a otras. Ocurre que Freire, en su genialidad, denuncia una situación mucho más compleja. Intentaremos aquí, brevemente, reflexionar sobre este tema tan importante para la comprensión de la Pedagogía del Oprimido.

Iniciamos, por lo tanto, con una de las mentiras más bien contada desde la colonización: que acumular bienes y capitales es una necesidad humana. Esta es una quimera que está llevando a la destrucción del planeta, a la corrosión de las relaciones afectivas, a la frustración y desesperanza en los posibles anhelos. El capitalismo representa una máquina mortífera que beneficia a una ínfima minoría – que se complace con lujos y frivolidades – y la gran mayoría interpreta ese valor como suyo y sobrevalora la riqueza vislumbrando un horizonte tejido a hilos de oro.

Las invasiones europeas también demandaron la “invención del otro”, aquellos pueblos distintos de los colonizadores clasificados como inferiores.

Santiago Castro-Gómez (2005), con base en González Stephan (1996), apunta interesantes aportes sobre este proceso de producción material y simbólica, ya en el siglo XIX que, según él, se sostuvo en tres pilares: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas del idioma. Para el autor:

“La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, planifica programas de modernización, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por tanto, el proyecto fundacional

de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospitales, talleres, cárceles) y discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que regulan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre sí y les transmite la certeza de existir dentro o fuera de los límites definidos por esta legalidad jurídica”. (Castro-Gómez, 2005, p.88-89).

De esta manera, bajo un contexto de invención de ciudadanía, el proyecto de modernidad solamente consideraría dignos de esta marca el varón, blanco, padre de familia, cristiano, propietario, alfabetizado y heterosexual. Todas las demás personas - los otros - que no cumplían con estos requisitos (mujeres, empleados, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indígenas, homosexuales, disidentes²), deberían quedar aislados de la “ciudad alfabetizada”, encarcelados en el ámbito de la ilegalidad o sometidos a castigo y terapia por la misma ley que los excluye (Castro-Gómez, 2005).

De igual manera, el cientificismo europeo del siglo XIX, que suponía poder resolver todos los problemas del mundo, fue apropiado por la ideología legitimando ampliamente un pensamiento racista, jerárquico y prejuicioso – como bien demuestra la eugenia y el darwinismo social. De esta manera, bajo el soporte de una pseudociencia, cada vez más el colonialismo y su ideología fue naturalizando un pensamiento vertical y excluyente que niega al otro su identidad y su legitimidad como ser. El otro sería el que no tiene alma, el que no es humano, el que es débil, el que no siente, el que no sabe, el que no es.

Los invasores impusieron, históricamente, a hierro, fuego y sangre, un pensamiento único que dominó - y todavía domina - cuerpos y mentes, como una herencia maldita. Como afirma Quijano (2005), desde entonces pasamos a nos mirar en un espejo eurocéntrico en que nuestras imágenes aparecen, forzosamente, destorcidas. De ahí que, cuando la

2 Y aquí, en este texto, el “otro” fundamental es el niño y la niña.

educación no es libertadora, no logra contribuir para la superación de este deseo latente que reside en el oprimido de “ser lo que no es”.

Este pensamiento subraya la Pedagogía del Oprimido y se muestra bastante presente hasta los días actuales. Así podemos deprender que la escuela – y por ende la profesora como categoría sociológica – no está inmune a esta distorsión.

Importante resaltar que nos ubicamos en la escuela pública, donde, por necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas, el Estado aplica “sus mejores esfuerzos” para domesticar y formar la clase trabajadora. No obstante, no olvidemos que la misma escuela es un espacio de contradicciones (Whitaker, 1984) y la ampliación de conocimientos despierta críticas sistémicas y aspiraciones por acceder a niveles superiores de educación. Sería, por lo tanto, el espacio ideal para la dialogicidad propuesta por Freire para la Educación Popular.

“La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo, en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico – reconocimiento del otro y reconocimiento de sí, en el otro – es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay consciencias vacías; por esto los hombres y las mujeres no se humanizan, sino humanizando el mundo”. (Freire, 1977, p. 11).

Nos preguntamos, después de más de cincuenta años que Freire nos aporta con sus indagaciones y praxis: ¿Por qué no se cumple el diálogo en la escuela?

Partimos de la hipótesis de que, la profesora, como la gran mayoría de las personas, trae en si misma el opresor y el oprimido y, por ende, tiene muchas dificultades de libertarse de los valores del opresor que la habitan. Nos explicamos.

En Brasil, la docencia fue considerada una profesión destacada hasta mediados del Siglo XX. La profesora poseía un *status* diferenciado y, como tal, disfrutaba de privilegios sociales. Aquí estamos hablando de aquella profesora que salía de la clase dominante porque tenía acenso a

la, entonces, “Escuela Normal”, que preparaba una cierta elite femenina para esta noble función³.

La historia en diferentes países está llena de eventos de clases sociales o castas enteras que sufren queda de prestigio por factores relacionados al cambio social. En el caso de las profesoras, la industrialización y a consecuente explosión urbana - que avasalló toda la América Latina en las décadas entre 1950 y 1970 - trajo también la expansión de la escuela pública y la liberación de las mujeres (Quijano, 1978). Desapareció, entonces, aquella profesora de alta clase social y la profesión fue devaluada con la disminución de salarios. Por esto, el gran dilema reside en saber cómo estas profesoras, como seres duplos e inauténticos (así como todas las personas oprimidas – Freire,1977), pueden lograr construir la pedagogía de su liberación.

Nuestra premisa es que, mismo generosas, de buen corazón y bien intencionadas, las personas en esta categoría sociológica siguen contenidas en sus nichos de conocimiento, por dos factores que se entrecruzan: la competencia y la jerarquización.

La competencia nos permite entender casi todas las relaciones del capitalismo. Aprendemos desde muy temprano que tenemos que superar nuestros pares, vencer y conquistar premios y laureles para ser bien sucedidos/as. Como afirma Brandão:

“El precio del progreso es la producción, el precio de la producción es el trabajo, el precio del trabajo es la competencia y el precio de la competencia es la pérdida progresiva del que nos hizo seres humanos y es, aún hoy, lo que hay de más humano en nosotros: la cooperación.” (Brandão, 2005, p. 90)

³ Era común, entre las mujeres el deseo de casarse con un “buen partido”. No por acaso este “curso Normal” era nombrado jocosamente “curso de espera esposo” y fue cantado en verso y prosa por la música popular de la época. Profesoras primarias eran, en estas fechas, esposas de médicos, ingenieros, altos funcionarios, pastores protestantes y hasta empresarios.

Por otro lado, la jerarquización es, de cierta manera, promovida por la competencia. O sea, involucradas en la competencia, masacradas por el Estado que nos controla a todas, sería una señal de debilidad de la profesora – y esto en cualquier nivel de enseñanza – el hecho de sentarse alrededor del alumnado y pedirles: “enseñad me lo que sabes; “dime lo que haz su mamá”; “lo que aprendisteis de sus abuelas”. Esa humildad es la esencia de la Pedagogía del Oprimido. Ella no combina con jerarquías, competencia y ganancia, lo que provoca la servidumbre.

Para Freire (1977) solamente cuando nos descubrimos “hospederos” del opresor es que podremos construir una educación como práctica de la libertad. Y eso demanda un profundo amor al otro, como afirma Brandão:

“A cada día más aprendemos que lo que importa es saber construir contextos de interacciones regidas por motivaciones derivadas del amor: la gratuidad opuesta al interés; la solidaridad opuesta al individualismo; la reciprocidad de regalos opuesta la acumulación de ganancias; la aceptación plena del otro en sus diferencias opuesta a la tolerancia fundada en la desigualdad; la cooperación opuesta a la competencia”. (Brandão, 2005, p.97)

En un análisis dialéctico podemos afirmar que la profesora carga en sí misma las contradicciones que el sistema comporta: es conservadora en sus maneras de interactuar en la escuela y mira hacia las niñas y los niños como seres que “no saben” y, por lo tanto, como personas que deben ser llenadas con el conocimiento considerado el único históricamente constituido (léase, el pensamiento hegemónico). Su formación académica la llenó igualmente de creencias y verdades preestablecidas, además de enseñar que, a partir de “formada”, debe pasar a “formar” igualmente. Afirmase en el *status* de detentora del saber y se siente amenazada e insegura con prácticas distintas del modelo bancario en que fue educada. Por otro lado, el sistema educativo, con sus estructuras rígidas y verticales, con el currículo inflexible y determinado, la condiciona a una situación de oprimida: es ella, ahora, la que es comprendida como la que “no sabe”. Y, por ende, es ella que tiene que aceptar los comandos sin

cuestionar, llena por la burocracia que la consume. Y así nos encontramos: el otro soy yo. El opresor me/nos habita.

Para cambiar esa realidad opresora, la profesora necesita libertarse de este espectro que acaba por constituir su identidad. No es ella la culpable por los problemas de la escuela (cómo suena argumentarse en algunas investigaciones). El sistema capitalista es necrófilo y la contamina duramente. Para superar esta condición urge que esta maestra mire hacia dentro y rescate la niña que existe en sí misma - con su mirada curiosa, sus ojos brillantes y sus sueños - teniendo en cuenta que los seres humanos somos de tal manera constituidos que el presente, el pasado y el futuro nos enlazan. El sueño es un acto político, ético y estético, como nos enseña Freire, pero hay que clarificar quien es el sujeto beneficiario de nuestros sueños: ¿es la burguesía y la burocracia que explota o el pueblo desheredado que sufre? Precisamos alimentar nuestros sueños por la libertad, que nos estimula a pelear por la justicia de que podamos ser nosotras mismas, así como permitir que nuestras/os niños y niñas igualmente lo sean.

En cuanto vivamos la dualidad en la cual “ser es parecer y parecer es parecer con el opresor”, es imposible el diálogo, el amor, y la lucha por la humanización. Descubrir el opresor que nos habita no representa puro ejercicio intelectual, pero de acción (Freire, 1977). Y lo que es fundamental es que ese proceso se funde en una cotidiana reflexión, para que se asuma una praxis transformadora capaz de forjar la verdadera Pedagogía del Oprimido en los días actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro-Gómez, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. In: Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e* ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setiembre, p.87-95.

Freire, Paulo (1977). *Pedagogia do Oprimido*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

Lispector, Clarice (1999). *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Quijano, Anibal (1978). Dependência, mudança social e urbanização na América

Latina. In: Almeida, Francisco Lopes de (org.). *A questão urbana na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. Forense.

Quijano, Anibal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, p.227-278.

Paulo Freire, el teólogo, y su potencia para reconfigurar el derecho a las Profecías

João Gabriel Almeida*

La didáctica Paulo Freire es fruto de la emergencia histórica de un fuerte desplazamiento de los sectores campesinos a la ciudad, en el marco de un proceso creciente de urbanización en América Latina. Podemos diferenciar su obra en dos grandes marcos temporales. El primero, que se refleja en la Pedagogía del Oprimido (1987), se ubica en el desafío de adentrar en la disputa del proyecto de reforma y revolución latinoamericano a través de la consciencia desde la Educación. Ya el segundo, en el marco de la redemocratización brasilera y la apuesta militante en el Partido de los Trabajadores, consistió en la disputa de los procesos de escolarización en el marco de la naciente dicha democracia.

Siguiendo trabajos como los de Srnicek (2017) y Eric Sadin (2018), podemos comprender que el Capitalismo Totalitario viene prescindiendo de los escenarios formales de educación, para generar un giro de sentido hacia la determinación de necesidades por el uso de la Inteligencia

* Integrante del proyecto ético político de IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina).
Correo: joao.almeida@ipecal.edu.mx

Artificial. Declaraciones como las del coordinador general de Pearson Educational (B9 2020a; 2020b) en América Latina nos lleva a tener mucha claridad de que la gran apuesta de la educación del *século XXI* es integrar los procesos formativos a las demandas diseñadas desde las grandes estrategias de producción direccionadas por la definición de patrones de Big Data. Esto genera una división al seno del conocimiento. Por un lado, hay una élite creativa, que serían los trabajadores especializados para la nueva “conquista del oro” de la minería de la información (Sadin, 2018) producida en las plataformas digitales, mientras que un contingente cada vez más grande de población se vuelve componentes orgánicos de extracción de datos, con posibilidades cada vez más restringidas de elección de sus propias vidas, guiados desde su moverse por las ciudades hacia su alimentación y elección de qué estudiar o con qué entretenerse por los algoritmos diseñados por aquellos que fueron seleccionados por el mercado para definir la lógica por detrás del funcionamiento algorítmico. La separación entre capacidades superiores del pensamiento e inferiores se profundiza, pues las máquinas reemplazan las funciones de medir, asociar, comparar, entre otras, reemplazando los trabajos que demandaban esa tarea, y garantizando que la formación para la creatividad y el pensamiento crítico como tal sea direccionado para recoger los “mejores cerebros” y aislarlos en comunidades equivalentes a las antiguas “company town” (English-Lueck, 2000), donde puedan tener un control biopolítico de sus cuerpos para buscar la optimización de sus funciones cognitivas (Osorio, 2012). A esa parcela de los colonizadores digitales, se hace formaciones de mindfulness, talleres de yoga, se crea ambientes de coworking atractivos, se estudia los efectos de los power naps, entre miles de otras actividades de preservación de su capacidad cognitiva. Incluso, en el marco de esa colonización, los saberes ancestrales, como las medicinas sagradas del rapé, el ayuhasca, la coca y la propia marihuana empiezan a ser dominadas para potenciar la creatividad, así como el arte y la literatura pasan a ser valoradas también para ese fin. En ese marco, las apuestas de autonomía propuestas por Freire de los 90 perdieron su potencial transformador, pues fueron integrados a esa maquinaria de escolarización que favorece esa desigualdad. Como apunta el investigador José Luis Lozano (2017) para

el caso brasileiro, escuelas “progresistas” pasan a ser intencionalmente restringidas a sectores que están en proceso de formación para hacer parte de la élite descrita, mientras que al resto de la población aumentan las propuestas de disciplina corporal/sentimental/mental. La apuesta de distintos sectores pareciera ser democratizar esos modelos escolares, pero esa democratización escolar no hace más que servir para aislar los personajes destacados y descubiertos en sus potencialidades para migrar a esos centros de poder. Una apuesta freireana direccionada para la formación para el trabajo es legitimante del sistema. Dicho eso, ¿Hay un Freire a ser rescatado en el marco de su centenario? Proponemos que sí, el Freire teólogo. En sus palabras:

“A mí me gusta hablar de esas cosas, pues de fondo soy un teólogo, porque soy un sujeto despierto, un hombre que busca la preservación de su fe. Y es inviable buscar preservar la fe sin hacer teología, es decir, sin conectar, sin charlar con Dios. Mi ventaja es que nunca hice curso de Teología Sistemática, así que puedo cometer maravillosas herejías”. (Freire, 2020).

Buscando el origen de la palabra Teología, llegamos a la palabra θεός, que viene de la raíz lingüística proto europea *dhes*. Más allá del significado conocido de deus o sagrado, es interesante percibir que de esa raíz derivan palabras como fiesta y feria. Como bien ya nos había propuesto el filósofo francés George Bataille (1970), el espacio religioso en la historia humana consiste en aquellos momentos de exceso del lugar de producción, o sea, los espacios donde una comunidad se propone a hacer todo aquello que excede las bases de reproducción de la vida. De ahí las orgías bacanales, los espacios de delirio onírico de comunidades como los xavantes, los grandes banquetes yorubas, entre otros. Desde ese lugar, podemos pensar la categoría de *iglesias proféticas* propuesta por Paulo Freire:

“Estos teólogos pueden comenzar a dar respuesta a las inquietudes de una generación que ha optado por la transformación revolucionaria de su mundo más que por la reconciliación de lo irreconciliable. Ellos saben muy bien que sólo los oprimidos, en cuanto clase social a la que

se le ha privado de la palabra, tienen la posibilidad de convertirse en utópicos, profetas y mensajeros de la esperanza, en la medida en que su futuro no se reduzca a la mera repetición corregida de su presente”. (Freire, 1974, p. 25)

La construcción de espacios de profecía junto a los oprimidos, que está de fondo en sus diálogos en particular con la teología de liberación negra permite una clave para cuestionarnos uno de los desafíos para la educación crítica contemporánea: la creación de espacios de conexión entre sujetos no para la formación productiva, pero más bien vinculada al origen religioso de los espacios de trascendencia y profecía, en el sentido de que sean capaces de celebrar la vida y desde esa celebración crear prospectivas de futuro.

Como nos propone Fabián Cabaluz (2017), uno de los desafíos contemporáneos es una educación biófila. O sea, en un marco donde los cuerpos de la mayoría expresiva de la población mundial se convierten en territorios de exploración física y cognitiva de su atención para la producción de datos para refinar los sistemas de Inteligencia Artificial, objetivándose así en su tiempo de disfrute y descanso más allá del tiempo tradicional del trabajo, la pedagogía crítica tiene que actuar en romper la repetición corregida de su presente a través de la obediencia a los dictámenes de los datos para estimular los espacios colectivos ceremoniales de creación de sentido, posibilidades de futuro y placer para aquellos que están relegados a ser simple rebaño de las nuevas haciendas de extracción de materia prima contemporánea.

Como escuchamos en ocupaciones urbanas en Brasil, los sectores marginados se están sintiendo inútiles al sistema, en pura función objetal. La reconstrucción de su integralidad como sujeto, desde construir en comunidad, haciendo que los espacios educativos sean espacio de escucha, creación y fortalecimiento de sus capacidades de pensar, sentir, amar, cultivar heredando las tradiciones espirituales de la fiesta, la feria, o mejor, de conexión y encuentro pareciera ser un diálogo potente con la propuesta de Freire para pensar alternativas de Presente. Romper el paradigma de escolarización y democratización

de los ciudadanos que se volvió el tono de distintos sectores de la educación, para repensarnos desde la rueda del mate, del cafecito, de las charlas alrededor de la hoguera, como el eje de reaprender a reconectarnos uno con los otros y con el mundo más que humano.

A los 100 años de su nacimiento, necesitamos pensar un Freire más allá de un alfabetizador eficaz, o de un Freire que propone el amor y la autonomía para acelerar los procesos de aprendizaje lingüística. El Freire que nos queda como profeta mayor es aquel que nos recuerda que los procesos educativos son procesos de conexión y sustento de la fe en los inéditos viables, creando posibilidades concretas para las comunidades en el Presente, desde el intercambio de saberes y reconocimiento de lo potencial de lo que ya saben sentirse feliz para salir de esa posición objetal propuesta por el Capitalismo Totalitario y se sientan capaces de pensar por si mismas y construir alternativas, incluso sin los y las educadoras.

Para cerrar, reiteramos lo que ya decimos en otro espacio que el problema no es la tecnología. Como bien lo concibe Stiegler(2020), la tecnología es un *pharmakon*, concepto griego que trabaja la tensión y dualidad de la medicina que puede a su vez salvar y matar. Como nos enseña los ancestros alrededor de las medicinas, ellas sirven para la expansión sensorial y para apoyar la armonización cuando no lo somos capaces de hacer desde nuestro propio cuerpo. Ejercicios imaginativos como el de Fuchs (2020) nos dan ideas como el Big Data puede servir en función de una comunidad. Lo que está realmente en disputa es quien determina la prospección de futuro. La apuesta teológica que nos inspiramos desde Freire consiste justamente en sanar el sujeto fragmentado (Llamazares, 2013) por el neoliberalismo y que desde ahí sean capaces de sentirse responsables por su destino. Aspectos metodológicos y didácticos que permean esa propuesta van a estar en dos de los libros a ser publicados por nuestro Grupo de Trabajo, uno de ellos fruto de la colaboración la investigadora Gabriela Jiménez Manonellas. La posibilidad que proponemos es pensar círculos de reflexión desde la lógica del cuidado siembra, estimulando una praxis oracular en clave de lo que proponemos acá, o sea, la reconstrucción del encuentro

como espacio de descubierta del destino y consciencia de la capacidad de los sujetos en volverlo realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- B9 (2020a). Estudiar por toda vida é a nova realidade? | Braincast 335 | B9 Podcasts [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zkmvCXLNq70>
- B9 (2020b). A era da educação self-service | Braincast 340 | B9 Podcasts [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mab3zzVmlx8>
- Bataille, Georges (1970). Breve historia del erotismo. Calden.
- Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián (2013). Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórica-política a la obra de Enrique Dussel.
- English-Lueck, Jan (2000). Silicon Valley reinvents the company town. *Futures*, 32(8), 759-766.
- Freire, Paulo (1974). Educación, Liberación e Iglesia. En: Freire, Paulo., Bodipo-Malumba, E. I., Cone, J. H., & Assmann, H. (1974). Teología negra, teología de la liberación.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2020). Como trabajar con el pueblo. Disponible en: <https://ipecal.edu.mx/como-trabajar-con-el-pueblo/>
- Fuchs, Christian (2020). The utopian internet, computing, communication, and concrete utopias: Reading William Morris, Peter Kropotkin, Ursula K. Le Guin, and PM in the light of digital socialism. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 18(1), 146-186.
- Llamazares, Ana María (2013). Occidente herido: el potencial sanador del chamanismo en el mundo contemporáneo.
- Losano, José Ruy (2017). Bolsonaro para os pobres, Paulo Freire para os ricos. Disponible en: <https://diplomatie.org.br/bolsonaro-para-os-pobres-paulo-freire-para-os-ricos/>
- Osorio, Jaime (2012). Estado, biopoder, exclusión: análisis desde la lógica del capital. *Estado, biopoder, exclusión*, 1-159.

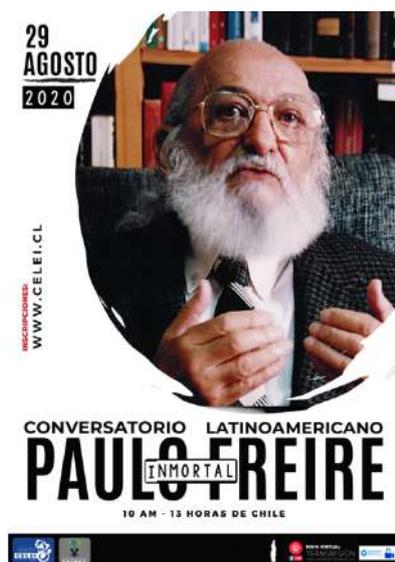
Sadin, Eric. (2018). *La Silocolonización del Mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Srnicek, Nick (2017). *Platform capitalism*. John Wiley & Sons.

Stiegler, Bernard (2020). *Nanjing Lectures (2016-2019)* (p. 385). Open Humanities Press.

Reseña del conversatorio “Paulo Freire Inmortal”

Luís Enrique Pincheira Muñoz*



Introducción

En el marco de la línea de investigación Diversidad Cultural, Educación e Interculturalidad crítica y la reciente publicación en mayo 2020 del libro “Inclusión a la Diversidad Cultural y Social a la educación”, el Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Inclusiva CELEI- Chile organizó el 29 de agosto del mismo año un conversatorio en línea cuyo lema fue “Paulo Freire inmortal”. El objetivo del Conversatorio fue conocer la vigencia y legado de Freire. Este trabajo deriva de las ponencias desarrolladas en el marco inaugural de este conversatorio. Los participantes fueron Alfredo Ghiso maestro argentino, residente en Colombia, educador popular, Magister en educación especialista en desarrollo social y educación de adulto. Docente en la escuela de Post

* Investigador asociado. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Email:pincheira.luis@gmail.com

grado de la Universidad Católica Luis amigo- Colombia con la ponencia “Memorias de un legado acerca del pensamiento de Freire en la vida de un educador” Y la Dra. María Verdeja Muñiz, académica de la U. de Oviedo España con la ponencia “vigencia de su pensamiento y de su obra en el siglo XXI”.

Metodología

La metodología empleada obedece a un análisis cualitativo descriptivo de los argumentos significativos de los expositores participantes en relación con el legado de Freire en el conversatorio. Como estrategia en primer lugar se realizó la escucha del video cuya duración es de 2 hrs. y 30 minutos, posteriormente se realizó la transcripción en formato digital y finalmente el suscrito expone las ideas relevantes de los expositores.

Análisis y discusión

A continuación, en esta reseña se exponen los aspectos relevantes de los discursos realizados, en el conversatorio, por los dos invitados. Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva. Conversatorio Paulo Freire Inmortal. (2021, agosto, 29). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bFqH1ILm_R4&t=650s

La primera Ponencia “Memorias de un legado acerca del pensamiento de Freire en la vida de un educador” fue realiza por Alfredo Ghiso, el cual manifiesta que, a pesar de la muerte de Freire, sigue siendo para sus lectores un sujeto histórico, mortal situado que pensó y actuó en su unidad y condiciones de vida donde se rebeló y protestó contra todo determinismo, mistificación y dogmatismo, Freire decía “no dejen de reconocerme como otro sujeto histórico pertinente en el estudio y la acción político-pedagógica”.

Es decir, la memoria y obra de Freire no perdura descontextualizada en el olimpo, la academia y sus inmortales ideas, hoy transitan y se hacen

presencia en las recreaciones de los educadores y educadoras en el aquí y ahora con espacios y tiempos finitos que permiten reconocer los alcances de su pensar y hacer.

Para Ghiso, el pedagogo brasileño no fue un autor controvertido en forma teórica, metodológica, política o técnica, esa tarea se las dejó a otros, con su pensamiento, palabras y lectura nunca fue motivo de combates argumentales por el contrario, la conversación con Freire desde su experiencia narra que le permitió un entretejido de sentidos y de re significación que están presentes en diversos momentos de la vida como educador popular, docente en las escuelas, universidades y ahora jubilado esas conversaciones fueron siempre una causa de toma de conciencia motor de nuevas inquietudes y problematización.

Freire, permite generar un discurso que puede establecer relaciones con los demás posiblemente con ustedes interrogando, desafiando nunca imponiendo un modo de pensar o un modelo pedagógico, él está presente desde cuando inicio el viaje como educador que enriquece en este ir y devenir , descubriendo los pasos en los que uno, nunca está seguro del punto de llegada, degustar sus narrativas, sus reflexiones, sus propuestas, sus conceptualizaciones me sumergen sin temor en sus discursos con una confianza profunda una nobleza ética en su opción política. Dichos discursos me generaron siempre una profunda curiosidad por las entrañas de la cultura y de la vida, museos de acercamientos en su obra y vida me llevaron a correr el riesgo de que cuando quería salir de las profundidades de ese mar, salía distinto de lo que creía siempre generaba en mí cambios en las inquietudes, modos de hacer, pensar, expresar, emocionar, imaginar cosas, cambios en la manera de actuar con otros, los libros de Freire, nunca tuvieron que ver con manuales de instrucciones didácticas o metodológicas que ofrecen recetas para resolver frustraciones o parálisis de la práctica pedagógica en especial en tiempos de crisis como los de ahora de pandemia o condiciones de violencia , masacres de jóvenes y líderes sociales , guerra y miseria que aniquilan la esperanza que llenan de miedo porque nos silencian naturalizando las amenazas que detienen las acciones organizativas como lo fue la dictadura en Argentina y la guerra en Colombia, sus libros por lo menos

para mí no fueron manuales de autoayuda para un maestro idealista o romántico fracasado, para un maestro que algunos juzgan como pasado anacrónico como fuera de moda y lugar puedo asegurar que desde 1969 cuando conocí un primer mimeógrafo que había cruzado la cordillera chilena sus textos me acompañan y cuando quiero reflexionar mis prácticas con otros buscando problematizar, describir y aprender crítica y rigurosamente lo que hacemos, su obra se enuncia como generadora del proceso de formación y configuración de un sujeto educador popular, maestro de escuelas públicas orientado al cambio y dispuesto a enseñar y aprender a través del diálogo.

Según Ghiso, Freire, fue un maestro al desmitificar el papel pedagógico de lenguajes y conocimientos especializados que sitúan hoy la propia práctica educativa en la lógica del mercado de la oferta y demanda hacia el cliente y beneficiario que hay que satisfacer desde una racionalidad capitalista. Aprender des-aprendiendo con otros, implica rupturas, desprendimientos, posturas y apuestas porque todo vínculo establece un propósito de cambio que genera desvinculación e implica riesgos, incertidumbres que hay que comprender y asumir desde una postura ética y política por el cambio que se hace complejo en el proceso educativo popular. Criticó las vivencias en común, que se contraponen a un ser individual en solitario, esto es posible si lo entendemos como una ser solidario y dialógico que nos permite ir descubriendo la capacidad y la potencia con otros de generar conocimiento en torno a nuestras necesidades de acción para poder cambiar condiciones y situaciones que nos afectan con las lecturas contextualizadas.

El planteamiento de Ghiso, consiste en que la obra de Freire coexiste al comprender la práctica educativa orientada al cambio y pasa por reconocernos al constituirnos como sujetos de poder, de pregunta, o bien de respuesta a las inquietudes generadas desde situaciones vividas o desde problemas percibidos que tienden a obstaculizar nuestra capacidad protagónica como sujetos de procesos educativos que se convierten en una secuencia de incidentes, experiencias y temas que no son predecibles porque no pueden ser proyectados por un planificador al estilo escuela y son inciertos y ponen a prueba nuestras potencias y nuestros poderes;

este tipo de experiencia formativa dialógica solidaria, es imposible desarrollarla desde perspectivas pedagógicas excluyentes, patriarcales, autoritarias, dogmáticas y marcadas por la desconfianza. La construcción dialógica y solidaria del conocimiento es una experiencia de conciencia e imaginación, de poner a prueba nuestra curiosidad epistémica y de problematizar esa curiosidad ingenua; es una construcción y un modo del hacer educativo que no solo pasa por la razón, sino que también transita por la expresión de los modos de lenguaje al conversar, al estar resignificando intereses, motivaciones, nuevos vínculos afectivos que rompan con prácticas marcadas por el negar, silenciar, neutralizar al otro. Por el contrario, la construcción dialógica y solidaria y la emoción generan nuevas alertas recreando el campo sensible.

Siguiendo a Ghiso, Freire es una construcción dialógica y principalmente solidaria que se convierte en una experiencia potente permitiendo a los involucrados reconocer y comunicar diferentes prácticas singulares, diferentes, desiguales, con condiciones históricas en las que producimos, socializamos y apropiamos los conocimientos revelando las condiciones y contradicciones que tenemos para la producción del conocimiento, Así vamos haciendo conciencia de los elementos éticos y políticos que están presentes en este construir colectivo. Por esto la práctica educativa liberadora genera y afianza en las personas una curiosidad epistémica que habilita en la formulación de preguntas sobre las condiciones que afectan sus vidas y facilita al mismo tiempo reconocer los conocimientos sus condiciones de producción y discursos sociales que circulan en torno a los temas generadores de acción de conciencia en los que el grupo se debate y apropia conocimientos.

Alfredo, considera que el aprendizaje de Freire, es necesario para crear y defender lo creado, como también, es necesario proteger las condiciones solidarias y dialógicas de creación; esto es vida porque descubrimos que desde las condiciones en las que nos desarrollamos ese nosotros actúa y se potencia el poder de imaginar de experimentar inéditos viables con otros caminos posibles del hacer, pensar, sentir y expresarse en los procesos formativos que optan por este enfoque de educación liberadora y nos hacemos capaces de ir más allá del conocimiento individual, del

describir cuantitativo, del explicar dicotómico, del interpretar desde los sentidos que otros expertos desde la ‘academia’ nos proponen. La construcción dialógica y solidaria como experiencia gnoseológica establece relaciones entre saberes conocimientos y poderes, se contraponen a la formación tradicional, se encubren, devela a reconocer esto permitiendo identificar los alcances y límites las debilidades y riesgos los obstáculos que los poderes conquistados y ejercidos presentan, planteando esos desafíos que tenemos que asumir porque son desafíos de cambio si es que opta por un conocimiento que no está sujeto a parámetros ni a determinaciones de las transnacionales donde las personas no somos simples espectadores. Freire en el proceso educativo integra a las personas en una forma crítica de pensar su mundo teniendo que ver con el carácter dialógico solidario de estos procesos educativos de apropiación de conciencia crítica.

Por su parte, la segunda participante Dra. María Verdejo con la ponencia “vigencia de su pensamiento y de su obra en el siglo XXI” considera que Freire en muchas ocasiones se le recuerda como un educador de su práctica del pasado de los años 70 vinculado exclusivamente a la educación de adultos desde luego, reivindicamos esa vigencia de su pensamiento y obra sobre sus múltiples lecturas.

Verdeja concuerda con Gadotti, en la misma línea manifiesta que, ciertamente, hay algunas personas a quienes les gustaría dejar atrás en la historia las ideas pedagógicas de Freire y, a otras, incluso, a quienes les gustaría olvidarlo sobre todo por sus ideas revolucionarias y políticas—sin embargo, también nos recuerda que su pensamiento está, hoy en día, más vigente que nunca pero, no solo porque sigue habiendo opresión en el mundo sino porque hoy en día las escuelas también se enfrentan a nuevos y grandes desafíos. Y cita a Gadotti:

“[...] su pedagogía continúa siendo válida no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización

de la información en la sociedad, llamada por muchos “sociedad del conocimiento”, sociedad del aprendizaje”. (Gadotti, 2007: 85)

En los últimos años el pensamiento de Freire emerge en aspectos relacionados con sus propuestas pedagógicas - políticas; su gran obra permite un legado de ser reinventada y repensada sobre el tema de la educación bancaria, que es un tema pendiente en nuestros días en los centros educativos. Su vigencia se desarrolla a través del currículo y metodologías que se emplean en las aulas donde el alumno es considerado un mero depositario de contenidos, reto de los sistemas educativos actuales y desde luego consiste en dejar de considerar a los estudiantes como depositarios de contenidos. El profesorado y alumnado en la actualidad mantiene la costumbre del modelo bancario, los estudiantes prefieren aprender algo de memoria sin comprender o reflexionar, ni que decir, en muchas ocasiones contradecir a su profesor/a.

En cambio, María Verdeja, considera que cuesta mucho salir de esa práctica porque, sin darnos cuenta hemos sido formados en un sistema educativo que fomenta la educación bancaria basada en la transmisión de contenidos y no en un proceso de educación dialógica.

Paulo Freire hace una apuesta firme por la educación problematizadora que desde una perspectiva crítica fomenta el diálogo, el debate y la reflexión acerca de los problemas actuales y se muestra como la alternativa a la “*educación bancaria*” que considera al alumnado y a la sociedad en general meros depositarios de contenidos anulando, así, la capacidad de las personas para pensar y reflexionar y que además fomenta una ideología fatalista e inmovilizante frente a los problemas sociales.

Una siguiente idea que planteo Verdeja, fue que Freire nos permite hacer múltiples miradas en nuestros días sobre la sensibilidad cultural que impulsa a pensar en un mundo menos perverso y justo para las personas excluidas en las esferas sociales culturales, políticas, económicas como diría el profesor Jurgó Torres (defensor de la escuela pública) “los grandes y excluidos”.

Continuando, con el párrafo anterior, Freire considera la diversidad cultural como la normalidad puesta en acción, algo natural que tiene que ver abordar la escuela, producto de conflictos bélicos que han provocado miles de refugiados y personas migrantes como un drama humano naturalizado en la actualidad.

Por lo tanto, Verdeja, deja claro que entender la diversidad de culturas es urgente y es necesario cambiar un espacio importante desde una educación problematizadora trabajando en forma crítica a través del diálogo, el debate y la reflexión.

En el libro Carta a quien pretende enseñar (carta 8 manifiesta la exposición) plantea lo siguiente:

“[...] es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yo y como tú. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú de otro, lo constituyo como yo”. (Freire, 2010 :118)

El diálogo como una exigencia existencial de construir una educación interculturalidad que se contrapone al neoliberalismo que consigue naturalizar las desigualdades, Freire en su legado es amplio diverso y nos permite impulsar una lectura crítica del mundo; su pedagogía se encuentra abierta a desafíos, esperanza y utopía como parte del proceso educativo necesario para el cambio.

Conclusiones

El pensamiento de Freire en el siglo XXI sigue vigente a través del diálogo como hombre político y riguroso que buscó alternativas de cambio y de transformación sobre realidades humanas emancipadoras en el proceso educativo, el cuál interpela a todo educador y educadora para que desarrolle con sus estudiantes y los diversos actores en su comunidad educativa.

Una siguiente conclusión, Freire, nos plantea desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes herramienta fundamental en el proceso

educativo que todo educador /a progresista debe implementar en su práctica cotidiana.

La educación bancaria es una realidad descrita por Freire, que desafía al educador/a actual en el siglo XXI estar en constante resistencia en su cotidianidad en su quehacer docente.

Para finalizar, Freire es un sujeto mortal situado que se opuso al determinismo en sus prácticas liberadoras, que transita y se encarna hoy día en aquellos educadores y educadoras con la esperanza en la transformación social de no perder la esperanza en las propuestas de cambio desde los propios sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva. Conversatorio Paulo Freire Inmortal. (2021, agosto, 29). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=bFqH1ILm_R4&t=650s

Freire, Paulo (2010). *Carta a quien pretendes enseñar*. 2 ed. 3ª. Reimpresión. Buenos Aires. Argentina: Editorial. Siglo Veintiuno.

Gadotti, Moacir (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo Brasil: Editorial. Publisher Brasil.



Boletín de los Grupos de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas
Procesos y metodologías participativas

Número 3 · Octubre 2021