

revista

MSE

100
años de

Paulo Freire



Contenido

Presentación.....	3
Revisando, relejendo, recordando a Freire desde el hoy	4
Educación Y Espiritualidad.....	12
Paulo Freire, mirando su espiritualidad para nutrir el mundo de hoy.	15
La educacion y la discriminacion	18
La incidencia de la discriminación en la educación	18
Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo.	22
Un Centenario de Vitales Urgencias.....	28
Actualidad de Fals Borda, rebelde y hereje latinoamericano.....	31
Pedagogía de las oprimidas o educación popular feminista y disidente como inédito viable	46
Aportes de Paulo Freire para la praxis de la educación popular y las pedagogías críticas en la coyuntura de América Latina y el Caribe a partir de la pandemia.	53
Resignificaciones a 100 años de su nacimiento.....	53
Educación Freireano-Moriniana: hacia una educación humano-humanizadora	59
Le preguntamos a Paulo Freire.....	62
Manifiesto Freiriano de Mi Primer Mundo	64
Paulo Freire, esse increíble!	66
Le preguntamos a Paulo Freire.....	67
In Memoriam.....	68
Próxima revista	68

Comité MSE

Aldemar Macías
 Edgar Robles
 Edith Rojas
 Ever Martínez
 Gustavo Aragón
 Henry Barco M.
 Jorge Carreño E.
 Jorge Enrique Ramírez
 Luis Alberto Cuellar
 Luis Felipe Celis
 Luisa Elvira estrada P.
 Marco Raúl Mejía
 Margarita Duarte
 Mari Cruz Castro Q.
 Miguel Andrés Burbano
 Natalia Puentes
 Sol María Luna Luna
 Stella Cárdenas A.

Productor: MSE

Diseño: Juan Arango
 Manizales,
 Caldas, Colombia
 Septiembre, 2021

La MSE es un espacio de reflexión y debate en torno a la educación como asunto de todos.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente representan la opinión del Comité MSE.



Presentación

La MSE conmemoró con entusiasmo el Centenario del Nacimiento de Paulo Freire, quien cobra vigencia en estos tiempos de gobiernos neoliberales, autoritarios, que imponen políticas educativas sin consultar los verdaderos intereses, ni las necesidades de las comunidades en sus territorios; por ello su obra traza un camino para entender y reorientar las prácticas educativas y las reflexiones pedagógicas en época de pandemia.

La MSE como juntanza de organizaciones, colectivos y personas ha estado profundizando en las educaciones populares, construyendo desde las pedagogías críticas, proyectos pedagógicos alternativos PEPAS desde las enseñanzas, aportes e inspiración de Paulo Freire, con la lectura de la realidad, la toma de conciencia el fortaleciendo y el empoderamiento de las comunidades, buscando la liberación y la emancipación soñando otros mundos posibles para el buen vivir de los seres habitamos este planeta.

La MSE en el 2021, realizó los Conversatorios Freireanos incentivando el dialogo entre educadores populares, con el objetivo de reconocer, explorar y escuchar la forma como están presentes las educaciones populares en cada nivel educativo, en la comunicación popular, en la bioética, en la diversidad, en las regiones y en múltiples asuntos que buscan mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Conversatorios que aparecen en el canal YouTube de la MSE que pueden consultarse para continuar las reflexiones y el debate en los diversos grupos.

Esta revista es fruto de los conversatorios realizados los sábados, de ahí que el lector encontrará variados artículos que permiten recrear el legado de Paulo freire como el de Pilar Ubilla, María Rosa Goldar, Jorge Ramírez, y el de Irma Ruíz. Para completar, un monologo dedicado a Freire de Javier Humberto Arias. Un paralelo entre la educación propuesta por Freire y Morin del P. Román Espada y textos permiten el dialogo y la reflexión sobre la espiritualidad y la inclusión(Ruth Dina Santiesteban, Nelly Mosquera Zamudio y María Enriqueta Cortés). Identificar elementos de las educaciones populares, el enfoque de géneros y los feminismos de cara al cambio social y las transformaciones que se requieren es el artículo de Laura González V. Para iluminar los senderos tenemos la actualidad de Fals Borda de Marco Raúl Mejía. Artículos que motivan a leer, profundizar y reinventar su obra porque "Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo" nos dice Piedad Ortega. Todo lo anterior es una motivación por leer y a escribir sobre Freire en el año de su centenario

Agradecemos a los y las autoras de los artículos por permitirnos dialogar sobre algunos ejes de la obra de Paulo Freire, y reconocemos que leerlo invita a establecer líneas de transformación que aportan a las practicas educativas y pedagógicas.

Esperamos continuar con esta publicación y los y las invitamos a escribir sobre sus libros.

Revisando, releyendo, recordando a Freire desde el hoy

Pilar Ubilla

Hay quienes intentan construir un continuum en la obra de Freire como si fuera una unidad y unas esencias inamovibles, que se movieran a lo largo del tiempo y no fueran tocadas por los cambios contextuales. Este criterio en realidad atenta contra el sentido profundo de la praxis freireana. Paulo Freire decidió tomar partido por el pueblo como sujeto en un largo camino de emancipación, resistencia y construcción alternativa. Eligió un camino superador, complejo y dialéctico. Educamos, nos auto-educamos en movimiento constante, caminando en y con la historia.

Si miramos atrás, en los '60 o '70, el capital estaba organizado en grandes formas corporativas, jerárquicas, tenían estructuras de oposición que eran corporativas. En otras palabras, un sistema fordista generaba una oposición de tipo fordista. Desde una perspectiva macro, cualquier modo de producción tiende a generar un tipo distintivo de oposición, la cual es un espejo curioso de sí mismo.

Con el quiebre de esta forma de organización industrial, se iniciaba con una configuración del capital mucho más descentralizado: más luida sobre el espacio y el tiempo que lo pensado previamente. Al mismo tiempo veíamos el surgimiento de una oposición que está ligada a las redes, a la descentralización y a la que

“De lo que se trata es de ir abriendo, a nivel local, nacional y continental... espacios cada vez más amplios de autonomía con respecto a la dictadura del mercado trasnacional y a su cultura; autonomía primero intelectual, ética y moral, es decir capacidad de pensar con su propia cabeza y de escoger el sistema de valores que corresponde a las aspiraciones más profundas de cada uno; autonomía, por supuesto, política, expresada en las organizaciones populares, sociales y políticas; autonomía económica en formas de autogestión y de cooperativas”.

Giulio Girardi (1)

no le gusta la jerarquía y las formas previas de oposición de tipo fordista.

Así, que, de una manera curiosa, la oposición se reorganiza a sí misma en el mismo modo en el que la acumulación del capital se reorganiza. Si vemos que la resistencia al modelo dominante es una imagen en espejo de lo que estamos criticando, entonces tal vez lo que debemos hacer es romper el espejo y salir de esta relación simbiótica con aquello que estamos criticando.

Las propuestas pedagógicas más novedosas que marcaron los recientes movimientos sociales con su estilo, están mucho más metidas en la vida cotidiana. Tienen una apuesta en este tema, precisamente al lidiar con la política del consumo y su crítica acerca de lo que el consumo es. Parte de su objetivo es cambiar y reorganizar la vida cotidiana alrededor de nuevos y diferentes principios.

Muchas historias han caminado nuestros pueblos desde la enorme obra freireana. Hoy las disciplinas tradicionales se transforman. Desde la relatividad, los nuevos significados del tiempo y espacio y la física cuántica, han dado lugar a una de las importantes rupturas para la noción de realidad; las nuevas perspectivas sobre la incertidumbre y la relación

entre el sujeto y objeto de conocimiento; las nuevas perspectivas de las estructuras disipativas de Ilya, Prigogine; las investigaciones de Humberto R. Maturana y Francisco J. Varela sobre la autopoiesis y su extrapolación [de ésta] a las ciencias sociales. Las nuevas dimensiones del planeta que amplían la denominación de biósfera y ecósfera y, la nueva antropología que da paso a la unificación e interrelación entre cultura y medio ambiente en interdependencia. No se puede dejar de mencionar la Teoría General de Sistemas como tampoco, los significativos aportes de la Teoría Cibernética y los cambios necesarios de las matemáticas para dar cuenta de un objeto real complejo, con las Teorías del Caos, de las Bifurcaciones, el azar, Catástrofes y la Teoría de los Fractales; sólo por mencionar algunas de las más significativas.

Este paradigma viene a superar la insuficiencia histórica, del paradigma científico clásico. Supera, por lo tanto, la identificación de la complejidad con algo complicado y, por el contrario, la trascendencia consiste, en afirmar que lo complejo es un atributo de la realidad y que ésta es, por lo tanto, irreducible a entidades discretas. Sus propuestas valoran las unidades dialécticas de lo simple y lo complejo, la validación del azar, la incertidumbre, el caos, la no linealidad, la indeterminación y la "emergencia".

Paulo Freire decidió tomar partido por el pueblo como sujeto en un largo camino de emancipación, resistencia y construcción alternativa. Eligió un camino superador, complejo y dialéctico.

La complejidad como atributo es inherente a la realidad y no una barrera a despejar o reducir. Ha perdido sentido histórico la idea de lo simple, de la composición del mundo por partículas aislables y divisibles, se entiende que las entidades constitutivas son difusas, la realidad es una multiplicidad de relaciones, todo se encuentra interconectado y su separación es sólo una ficción. El todo está en las partes y las partes en el todo, pero simultáneamente el todo es más que las partes y cada parte más que el todo.

Los sistemas de la naturaleza no son dados ni inmutables, pueden variar totalmente si cambia un mínimo de las condiciones iniciales, por lo que no es posible concebir la dualidad de ciencias duras y blandas o naturales y del espíritu. Ya no es posible seguir con la dualidad cartesiana de sujetos y objetos separados, están interrelacionados. Como también la propia consideración del sujeto ya no es considerada como un átomo, sino como un sistema dentro del sistema. Para entender y actuar sobre esta realidad es necesario un pensamiento dialéctico, hermenéutico, contextualizado y complejo. La verdad siempre relativa y el conocimiento siempre inacabado van a depender de las relaciones que emergen de las interacciones. El conocimiento no está dado, por lo que no se puede entregar ni transmitir, tampoco se puede reducir a las esferas aisladas disciplinariamente, sino que hay que construirlo en la práctica.

Desde este lugar analizaremos las propuestas y resistencias creativas pedagógicas latinoamericanas sustentadas en la obra freireana, que sigue teniendo vigencia, aun cuando el proyecto de control mundial se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado y sus formas de subordinación se han renovado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo de este cambio de época y logra que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas

de dominio y colocándolas en un nivel más amplio y sutil.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación, cibernética de la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesito a los prójimos físicos y materiales, ya que los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real. Nuevo orden mundial o matrix.

Esta forma de existencia va teniendo unas consecuencias. Aparentemente este sujeto no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía y siente que no necesita de grupos o agremiaciones, pues con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, todo lo que necesita está a su mano. Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías.

En educación formal, por ejemplo, esa figura toma forma de “despedagogización” con un discurso de objetividad en la evaluación y control. Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados.

En este contexto histórico epistemológico de cambios de paradigmas y de cambio de épo-

ca, nos enfrentamos a la necesidad de dar una respuesta en el plano pedagógico. Desafío imprescindible cuando la educación sigue reproduciendo el paradigma clásico reduccionista caracterizado por el modelo científico tradicional de la simplicidad, la dualidad cartesiana, considerar la realidad como dada sobre la base del determinismo, la causalidad y la predicción, avalado por el método científico que acerca al sujeto a la verdad y a la objetividad del objeto de conocimiento. Como ejemplo podemos tomar el modelo conductista que se define por atender sólo la conducta humana observable, como un hecho más de la naturaleza con la misma reducción analítica, causalista, desconectada de los procesos generales y, además, predecible, en la medida que a un estímulo le sigue una respuesta. Dentro de la misma lógica podemos entender al paradigma clásico que considera que la educación consiste en la transmisión de conocimiento estático y distribuido en disciplinas, en un mundo sin misterios. La actividad pedagógica entendida como un momento científico más donde el estudiante es un objeto de estudio y manipulación, al que se observa y se cuantifica en el espacio destinado a ello: los centros educativos.

Es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más diáfanos del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Aparece el control del conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista. Se amplían las formas de poder. Las relaciones sociales entran en los mecanismos de compra y venta: la sexualidad, hábitos de ocio, de comunicación, etc.

El cuerpo no tiene un lugar: es el lugar. Es la voz que habla, la mano que escribe, es el aire en los pulmones, la lengua en la boca, los

músculos y nervios que nos mueven, la sangre que circula; es el lugar donde todo sucede. Mientras leemos, hablamos, caminamos, bailamos, el cuerpo siempre está, con su propia vibración, con miles de matices, desplazamientos, impresiones, sensaciones, sabores, marcas y trazos originales que constituyen un pensamiento que no se reduce a conceptos.

Es en este nuevo proyecto de dominación donde emergen las resistencias. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con las nuevas formas de ellas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características. Con ello se inauguran también otras formas de vida que hacen posible la búsqueda de la sociedad transformada a la que aspiramos y que se van haciendo reales en este tiempo.

Por ello, hoy, las resistencias creativas vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo reestructurado crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta al *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla, contesta, rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias.

Plantearemos tres aspectos que nos iluminan y desafían hoy en la propuesta de educación popular:

1. El cuerpo y los sentidos como alternativa real al biopoder dominante
2. Las cosmovisiones indígenas y, especialmente las nuevas y revolucionarias relaciones con la naturaleza y el cosmos como alternativas de transformación global.

3. La resignificación de una espiritualidad profunda como eje de todo proceso de transformación.

Una pedagogía compleja, crítica y amorosa

En nuestras realidades latinoamericana, los grupos originarios y minorías como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, han desarrollado una educación propia, que relea las claves pedagógicas de Occidente y exige un verdadero ejercicio de interculturalidad para dar cuenta de la diferencia que enriquece la nueva epistemología de la educación.

Un hecho significativo que visibiliza cómo se van haciendo realidades esas búsquedas es la manera como el “buen vivir” ha sido recuperado de estas culturas y colocado como parte de la alternativa desde nuestros grupos originarios a la mirada eurocéntrica.

“El “buen vivir” (suma qamaña en aymara: hermosa manera de vivir en común unidad de propósitos comunes) está presente como una dimensión integradora, en donde se reconoce que todas y todos somos parte de la naturaleza, siendo la tierra el hogar de los seres vivos. Todo está conectado, por ello más que dueños somos cuidadores de la naturaleza. Es un concepto que se encuentra en las diferentes culturas originarias indoamericanas: sumakkawsay (la vida en plenitud) de la cultura quechua, baluwaba o urumaw (vivir con dignidad sagrada en la vida cotidiana en aymara - quechua), universo como unidad de la naturaleza y lo humano de la cultura kuna, el suma qamaña (el bienestar de tu fuerza interna, de los grupos aymaras).

Su fundamento es que su realización no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente, la cual enfrenta los proyectos individualistas y una convivencia del grupo, cuidando de que no haya miseria ni discriminación,

con el mínimo de cosas necesarias, que garantice a toda la subsistencia. En ese sentido, se ve como una crítica a la idea de desarrollo entendido como crecimiento, devolviéndole la ética cósmica a la convivencia humana y a la cultura de la vida". Curiosamente, muchos de esos principios que comienzan a recogerse del "buen vivir" encuentran cercanía con la educación popular, la cual fundamenta una opción ética de transformación, enfrenta y reelabora la mirada eurocéntrica de la vida planteando un nuevo contexto social fundado en la construcción de justicia social; las posiciones monoculturales dando paso a la intra-culturalidad y la interculturalidad, e interespiritualidad y a la negociación cultural y el diálogo de saberes; los dualismos: humano-naturaleza, sujeto-objeto, y los demás sobre los cuales se ha constituido Occidente.

En este sentido, la unidad de buen vivir y educación popular es el reencuentro con el proyecto transformador y las pedagogías emancipadoras desde el tronco epistémico de las culturas primigenia originarias. [1]

No es posible utilizar categorías de un mundo que ya no existe, pues ello, no expresaría más que un autoritarismo dogmático, un desfase con la práctica. Y muy grave resultaría, que la educación, como proceso general de formación de personas para el desarrollo social, esté hoy presentando, una realidad que no existe, convirtiéndose en un multiplicador de alienación.

Una pedagogía que guarde coherencia con el nuevo cuadro científico de mundo debe recordar que la dualidad cartesiana es un pensamiento superado, que el sujeto es un micro sistema autopoietico. Las y los estudiantes no son objetos sino sujetos insertos en el tejido social y no sólo en la institución escuela.

Los sistemas de ideas, teorías y conocimientos son dinámicos y emergentes, dado lo cual, lo único posible por hacer, es colaborar para que el sujeto construya los propios, potenciando el pensamiento crítico y la creatividad

BUEN VIVIR SUMAK KAWSAY



en oposición a la transmisión de un conocimiento. Sujetos autónomos, capaces de entender la realidad para ser protagonistas en interacción de la historia y no simples objetos de manipulación y aprendizaje.

Ni la realidad que se pretende conocer a través del proceso educativo, ni los procesos de enseñanza y aprendizaje, representan una dinámica causal, predictiva y, por consiguiente, los desórdenes, la incertidumbre y el caos son parte integrantes del proceso y deben ser reconocidas. Lo anterior no implica el reconocimiento de un caos epistemológico, ni la imposibilidad de actuar con claridad en el mundo, ni, tampoco, una construcción subjetivada del mundo; por el contrario, implica la consideración de una perspectiva dialéctica.

Integrar decididamente el aporte del Pensamiento Complejo mediante la aplicación de sus criterios o principios como lo son, el principio sistémico u organizacional, el principio hologramático, holo \square movimiento; el principio de retroactividad, el principio de recursividad, el principio de autonomía/dependencia, el principio dialógico y el principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (Morin, 1999, 2003), para interrelacionar las separaciones del paradigma anterior.

Aceptar que todo proceso cognitivo contiene valoración, permite que el juez del conocimiento no sea el profesor, ni lo que enseña sea un dogma neutral, sino que sea la propia práctica quien decida. Por lo mismo, la responsabilidad, como afirmáramos, se hace histórica.

Pensar y actuar como si las categorías creadas por las ciencias son realidades, olvida que hay todo un mundo de pasiones en la humanidad. La dualidad está en el seno de la unidad, están conjuntamente los aspectos complementarios y los antagonistas, generando esa maravillosa dinámica compleja.

En los procesos educativos se manifiesta claramente el principio de la recursividad organizacional, los productos y los efectos son al mismo tiempo las causas y los productores de lo que los produce. La escuela contiene a la sociedad y la sociedad contiene a la escuela, no podemos separar la dinámica escolar de la dinámica social porque están implicada una en la otra; la educación inculcará una forma de ver el mundo que incidirá en el estudiantado que luego producirán la escuela. Pero también contiene el orden y el desorden que produce incertidumbre, aún en un sistema tan organizado como la educación formal.

Paulo Freire nos legó el compromiso con la humanidad, en la medida que la educación es un acto político, requiere de una apuesta a la transformación social y una opción radical por la eliminación de las condiciones que promueven el sufrimiento humano y la injusticia social

Por eso surge lo instituyente en múltiples movimientos pedagógicos que buscan romper esta dependencia y utilizar la escuela como espacio de cambio social. Son corrientes de fusión, de miradas diferentes, de naturaleza heterogénea. Como señala Peter McLaren *“la pedagogía crítica no constituye un conjunto homogéneo de ideas”*. [2] Y agrega Henry Giroux *“construir espacios de libertad en nuestras salas de clases e invitar a los estudiantes a ser agentes de transformación y de esperanza”*. [3]

Paulo Freire nos legó el compromiso con la humanidad, en la medida que la educación es un acto político, requiere de una apuesta a la transformación social y una opción radical por la eliminación de las condiciones que promueven el sufrimiento humano y la injusticia social. Y nos desafió para negar que la reproducción del orden social sea una realidad inexorable, es posible transformar la educación y el orden mundial en la medida en que son construcciones humanas y, por tanto, modificables por la humanidad.

Para que ello sea posible debemos incorporar al abordaje complejo una mirada política y enriquecer la propuesta con la dimensión afectiva. Reconocer y trabajar con la carga emocional que tienen los conocimientos, extender la comprensión hacia el ámbito afectivo, no como una materia más sino como una forma diferente de comprender la cognición, con leyendo la razón y la emoción, así como práctica y teoría.

Tengo la convicción de que requerimos de una ruptura radical con las concepciones dominantes hasta ahora en nuestros imaginarios. Sabemos gracias a los trabajos de Daniel Goleman, Richard Boyatzis y Annie McKee [4] que la estructura cerebral cuenta con un circuito abierto del sistema límbico (el centro cerebral que controla las emociones). Los sistemas abiertos se hallan en gran medida condicionados externamente, a diferencia de los sistemas cerrados como el sistema circulatorio. Por eso nuestra estabilidad emocio-

nal depende, en parte, de las relaciones que establezcamos con los demás.

Según los científicos este circuito abierto constituye un sistema de regulación límbica interpersonal que transmite señales que pueden llegar a modificar la tasa hormonal, las funciones cardiovasculares, el ciclo del sueño y hasta el sistema inmunológico de otra persona. Así es como los enamorados desencadenan en el cerebro de la persona amada la secreción de oxitocina que genera un sentimiento placentero de afecto. Pero esta curiosa interrelación fisiológica no se halla circunscrita a la relación amorosa, sino que invade todas las dimensiones

de nuestra vida social, sintonizando automáticamente nuestras emociones con las de la persona con quien nos hallamos. Ello, evidentemente, también significa que las emociones de los demás influyen sobre nuestro funcionamiento fisiológico y, en consecuencia, sobre nuestras emociones. Este es un sistema que se halla tan profundamente integrado en nuestro funcionamiento que opera de manera inconsciente. Bailando se llega a una vivencia oceánica. Carnabinoides y endorfinas: vivir directamente sin intermediarios.

La investigación ha encontrado las llamadas "neuronas espejo" o "mirroring" por su denominación en inglés, que fundamentan la importancia de lo emocional en toda la vida, pero también en los procesos educativos. Se ha demostrado que dos personas que comienzan una interacción con ritmos corporales diferentes se sincronizan al cabo de unos quince minutos tanto en situaciones placenteras como conflictivas, aunque no se registró en las situaciones emocionalmente neutras. Se ha demostrado en reiteradas investigaciones este contagio emocional aún sin contacto verbal, siendo el más fuerte y expresivo quien transmite su estado anímico. En los grupos, cuanto más unido sea éste, más intenso es el contagio.

Podemos concluir que el clima emocional positivo es indispensable para movilizar a las personas y Goleman, Boyatzis y McKee lo denominan como resonancia, permite compartir un estado emocional positivo. El desafío es lograr resonancia en el proceso educativo

Nuestra cultura ética occidental, judeo-cristiana valora la prudencia y la racionalización, bloqueando nuestras emociones. Adela Cortina en su libro *Ética de la razón cordial* [5], presenta una nueva mirada sobre la ética tradicional, basada en la ética de la ciudadanía, cuyo fundamento es la compasión hacia los sentimientos de los demás. Sostiene que la compasión es el motor del sentido de la justicia. Construye la línea argumental centrada en que la razón íntegra esa razón cordial, porque *"conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación, sino también por el corazón"*.

Hablamos de una pedagogía amorosa que transforma la transmisión en una comunicación dialógica en la que al decir de Freire me coloco en el lugar del otro/a, siento como el otro/a, acepto dimensiones más ricas que trascienden ampliamente lo argumentativo

La observación de buenas prácticas educativas nos muestra que su calidad reside en algunos hechos tan básicos y primarios que nos sorprende que no sean más frecuentes en la práctica pedagógica. Tienen que ver con la aceptación del otro, permitiéndole que se exprese con respeto, pero de acuerdo a sí mismo, a su ritmo y a su emoción.

Demos tiempo para escuchar los sueños, las confusiones, los deseos, las dudas, los miedos y divagaciones de las/los estudiantes. Encontraremos allí la energía latente bloqueada por la aparente pasividad. Atrevemos a la aventura de incursionar en nuevos territorios, itinerarios no explorados, sin miedo a encontrarnos con la mirada, la sonrisa, seamos cómplices. Conversemos, dialoguemos, seamos flexibles y prestemos atención a sus demandas. Amemos a la humanidad y en

nombre de ella a las y los estudiantes. Creamos en nuestra intuición, aceptando la emergencia de situaciones caóticas que además tienden a autoorganizarse.

Bailemos, cantemos, dibujemos y juguemos, abramos las puertas y ventanas para que, entre la luz y el sol, junto con lo nuevo y lo instituyente. Sorprendamos al grupo para en-

tusiasmarlo. Usemos códigos diversos y múltiples dispositivos didácticos La educación es la relación mediatizada por el conocimiento, pero ante todo es una interacción. Demostremos que estamos dispuestos a escuchar, a cambiar y a comprometernos.

Seamos capaces de percibir y disfrutar la trama invisible de la vida.

Bibliografía

- Lipman, M. (1998), *Pensamiento Complejo y educación*, Ediciones de La Torre, Madrid.
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, Paris.
- Idem (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, España.
- Giroux, Henry (1990), *Los Profesores como Intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- McLaren, Peter (2003), *Life in Schools*, Allyn and Bacon, Boston.
- Cortina, Adela (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía e el siglo XXI*, Ediciones Nobel, Oviedo, 2007.
- Elizalde; Antonio (2007), «Políticas sociales e intervención» en *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, N° 145, págs. 71-92, Madrid, Abril - Junio de 2007.
- KATU ARKONADA (entrevistador) “*El buen vivir, elemento estructural de una nueva sociedad*”. Entrevista a M. E. Choque realizada en Bolivia para la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. 29 de marzo de 2010. En: revista *Rebelión*. Disponible en internet en : <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=103073>
Consultado 28 de febrero de 2011.

- [1] ESTERMANN, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. ISEAT. La Paz. IBÁÑEZ, J. (2010). *Un acercamiento al buen vivir*. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.
- [2] MCLAREN, Peter (2003). *Life in Schools*, Allyn and Bacon. Boston.
- [3] GIROUX, Henry (1990). *Los Profesores como intelectuales*.Paidós. Barcelona,
- [4] GOLEMAN, Daniel; Richard BOYATZIS y Annie MCKEE (2003), *El líder resonante crea más*. Random House Mondadori. Barcelona.
- [5] CORTINA, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía e el siglo XXI*. Ediciones Nobel. Oviedo.

Educación y Espiritualidad

*“Mi camino estuvo y está en dialogo
con el maestro Freiré, que maravilla
su sentir es mi sentir”*

Ruth Dina Santisteban Matto
Educadora cusqueña-peruana

Queridos y queridas hermanos, hermanas, antes de compartir mi sentir, quiero agradecer y pedir permiso a la Pachamama a nuestros APUS, medicinas sagradas, a nuestros ancestros, a los abuelos a las abuelas que sostienen la vida, agradecer a los organizadores por tan gentil invitación a este espacio que nos permite reflexionar sobre nuestro quehacer como maestros, maestras y seres humildes que vivimos en el vientre de nuestra Madre Tierra.

En estos momentos nuestra América Latina está viviendo situaciones difíciles, pero a la vez esperanzadoras, pues las juventudes (en caso Perú) vienen expresando su voz y su sentir frente a esta política deshumanizadora, y esto nos permite soñar con un allin kawsay, con un buen vivir para las futuras generaciones.

Considero que las cosas no suceden por casualidad, cuando me invitan para este espacio de aprendizaje Freiriano, sentí un cosquilleo en el pecho y cerré los ojos y me dije eso es, ESPIRITUALIDAD Y EDUCACIÓN, entramado que hace tiempo voy tejiendo y destejiendo y ahora se presenta la posibilidad de reflexionar en colectivo sobre este telar, por ello voy a compartir desde mi vivir, desde mi reinención, transformación, humanización y espiritualización personal y profesional.

Soy maestra de educación primaria que, a lo largo de mis 30 años de experiencia en aula con niños, maestros y ahora jóvenes quechuas, he sentido un vacío en mi ser, mi pregunta siempre fue ¿quién soy? ¿de dónde soy? ¿A qué grupo pertenezco? de niña fui privada de hablar el idioma materno de mi abuela, el quechua y por consecuencia de sus saberes, pero así a escondidas aprendí a comprenderlo y hablarlo, no como hubiera deseado, pero si lo necesario como para acercarme al sentir de mi pueblo y posteriormente auto adscribirme como quechua.

Los niños, los maestros, los jóvenes quechuas fueron y son mis grandes maestros, aprendemos a escuchar, aprendemos de la cultura, aprendemos que el agua es un ser vivo, aprendemos que todo lo que nos rodea tiene alma, tiene espíritu, esto nos permite reflexionar críticamente sobre el tipo de educación que estamos impartiendo, y me atrevo a lanzar una afirmación, “si todo tiene vida y espíritu entonces la educación también debe estar sostenida por un espíritu de colectividad, de aprendizaje mutuo, de escucha, de respeto hacia los estudiantes, hacia los maestros, en un contexto de dialogo como pares, en una constante armonización, desarmonización, de equilibrio y desequilibrio, en un espacio de amor”, y no al contrario en un tipo de educación donde el rol profesor, profesora es yo

enseño y tu aprendes mi verdad, y así vamos silenciando, subordinando, los saberes de los pueblos originarios, de los comerciantes, de las emolienteras, de la medicina natural, de la alimentación sana, del agricultor, de la artesana, etc, etc, y colocamos en la cabeza de los estudiantes que la educación es sinónimo de una excesiva racionalidad donde todo se evalúa, se valida, se cuantifica.

Otro espacio de aprendizaje fue cuando trabajé en el Ministerio de Educación de mi país, en mi línea, claro está, porque fui responsable del equipo de formación docente en EIB, tiempo que me ayudó a conectarme con más pueblos originarios de mi país, a compartir sueños con algunos profesionales de culturas originarias y del castellano, sensibles a la diversidad cultural y lingüística del Perú. En este espacio continúe escuchando, aprendiendo y cuestionándome, y lo que aprendí con esperanza y a la vez con desilusión fue cuando en reiteradas veces me decían que para estar en una instancia ministerial debo ser eminentemente técnica, pues mi discurso estaba cargado de ideología, de política, que era muy soñadora, vacía, que mi sustento de la sabiduría de los pueblos simplemente era romántico y que al contrario todo el país debe apuntar a alcanzar los parámetros del estado, porque la modernidad es clave para su desarrollo y crecimiento, porque la tecnología moderna y el inglés es fundamental para ser parte de un mundo global, y si puede ser cierto y puedo estar de acuerdo, porque nos obligan a ir en ese camino, pero tampoco debería ser requisitos indispensables para vivir en el planeta, entonces siguiendo la lógica de mis colegas, me digo que para vivir en un mundo global, lo ético es aprender de todos, sin subordinar saberes ancestrales, saberes de la naturaleza pues todos estamos acogidos por nuestra Madre tierra, de ella nos alimentamos, de ella nos vestimos, con ella nos sanamos.

Entonces, en esta etapa de mi vida profesional-personal me surgió una interrogante ¿es

posible que haya neutralidad en nuestra vida, en nuestro quehacer como maestros? ¿Si soy maestra técnica e instrumental estoy libre de ideología, de política? mi respuesta es clara NO, NADA ES NEUTRAL porque detrás de toda práctica hay una racionalidad, una forma de pensar, de vivir, de sentir, y de concebir la educación, sea individualizada, colectiva, técnica, instrumental, práctica o crítica.

Cada día que ingreso a clase con los estudiantes, al escucharlos me maravillo y me cuestiono, ¿cómo es posible que tanta sabiduría, historia de los pueblos no estén presentes en una educación dizque formal? pero también me alegra que no ingresa como tal porque la empezaríamos a medir, a calcular, a separar y mirar como objeto de estudio y eso para mí no es educar, para mí eso es subordinar y erosionar el espíritu de los saberes colocándolos en un plano anecdótico y como objeto de estudio.

Todo lo vivido como persona y profesional, hace que mi ser ingrese a una crisis emocional y espiritual, necesitaba reencontrarme, fortalecerme en mi identidad, sanar heridas, sentirme en agrado conmigo misma, sentir el dolor ajeno, escuchar con respeto, indignarme del cómo nos vamos transformando en seres humanos individualistas, muy prácticos, utilitarios, en recursos y materiales educativos, administradores de aprendizajes, racionales, porque el sistema educativo nos obliga a responder de esa manera, solo analicemos los currículos nacionales están lleno de un lenguaje mercantilista, y eso debe ser cuestionado, porque la educación es un medio de transformación de humanización.

Hoy estoy en un camino de aprender de la naturaleza, de la Madre Tierra, sueño y tengo la esperanza que el espíritu de ella guie mi rol de maestra, en esta etapa de mi vida deseo aprender de las flores, del agua, del fuego, del aire, de la tierra, de la luna, del sol, de las estrellas, de los animales, de las plantas sagra-

das, que mi espíritu se llene y viva del espíritu de la Pachamama, sin ella no hay nada, sin ella no hay vida y eso no lo dicen los pueblos originarios desde hace varios años atrás y no lo dicen ahora, en ella encontré la conexión, el tejido de la ESPIRITUALIDAD Y LA EDUCACIÓN.

Al final de mis reflexiones, deseo resaltar que en esta pandemia la madre naturaleza nos volvió a enseñar y nos acogió, millones de seres humanos volvimos a tomar infusiones, el espíritu de las plantas, un matico, hojas de eucalipto, de coca, ajos, cebollas, limones, kiwi, volvimos a preparar comidas sanas, muchos migramos a una casa de campo, a gritos pedimos respirar el aliento del agua, de las montañas, de los riachuelos, de los bosques, recordamos las "recetas mágicas" de nuestros abuelos, padres, se dio un diálogo intergeneracional, un aprendizaje desde la vida, desde la experiencia, desde la cultura desde el espíritu.

Termino diciendo que para sorpresa mía al volver a revisar a Paulo Freire y su esperanza, su transformación y su indignación está en

mi práctica como maestra y en mi constante reinvención.

Humanos, maestros aprendamos:

- De la naturaleza, de su paciencia, de su contemplación de su dar, a pesar de que la estamos extinguiendo.
- De los abuelos y abuelas, de los pueblos originarios, de los niños, de los jóvenes, de los diversos grupos y colectivos humanos.
- A educar en ambientes de respeto, de solidaridad, de indignación, de escucha, de mutuo aprendizaje, de constante reinvención, de crítica, de propuestas, de esta manera podemos ingresar a tal récord guinness porque tejemos un telar de amor tan inmenso capaz de ser transmitido de generación en generación, porque este telar estará en el corazón y en el amor infinito.

*"Recordar: Del latín re-cordis,
volver a pasar por el corazón".
(Eduardo Galeano.)*



Paulo Freire, mirando su espiritualidad para nutrir el mundo de hoy.

Nelly Mosquera Zamudio

Maestra - Equipos Docentes de Colombia regional Bogotá

Al abrir la ventana, podemos contemplar un mundo. Literalmente, al leer los textos, al profundizar el pensamiento de Paulo Freire, podemos curiosear, ver, fortalecer el compromiso pedagógico-social-político, ver la huella espiritual que dejó para construir ese mundo posible, que tanto necesitamos. Podemos abrir las ventanas para contemplar y agradecer su vida, presente en su obra escrita y testimonio de vida.

Mirando por la ventana 1:

“Prepara el jardín para una rosa que se abrirá en la primavera.”

La experiencia estética y espiritual de Paulo Freire, nos invita a realizar un viaje personal, a ser consciente en la realidad, la dimensión de lo espiritual, abrirnos a experiencias sensibles que nos nutren de humanidad.

Leer cada una de sus líneas, permite pensarlos, ir entrelazando la pedagogía liberadora con la opción por los pobres de la Teología de la Liberación, aportar a construir otro mundo posible desde diversos espacios de acción político-pedagógica y social. Leer a Paulo, es percibir sus sentimientos y emociones narrados. Su espiritualidad.

Interpretar es explorar la multiplicidad de sentidos que tienen un texto. Su escrito: la canción obvia, motiva a preguntar por el sentido ¿Cómo vive la espiritualidad en lo cotidiana, a la luz de la experiencia personal y colectiva?, ¿Qué actitudes, valores, prácticas y creencias transmite Freire a partir de su experiencia espiritual?, ¿Cómo imaginas tu vida nutrida con su pensamiento? ¿Qué líneas del texto te resuenan?

Canción Obvia-

(Ginebra, marzo de 1971)

*Escogí la sombra de un árbol
para meditar en lo mucho que podría hacer
mientras te esperaba.*

*Quien espera en la pura esperanza,
vive un tiempo de espera cualquiera*

*Por eso, mientras te espero
trabajaré en los campos*

y dialogaré con hombres, mujeres y niños.

*Mis manos quedarán callosas,
mis pies aprenderán los misterios*

/de los caminos

*mi cuerpo será quemado por el sol,
mis ojos verán lo que nunca habían visto,
mis oídos escucharán ruidos*

/antes desapercibidos

*en la difusa sonoridad de cada día.
Desconfiaré de aquellos que vendrán*

*a la sombra de aquel árbol, prevenidos,
que es peligroso esperar de la forma*

*que es peligroso caminar,
que es peligroso hablar
porque ellos rechazan la alegría de tu llegada.*

Desconfiaré de aquellos que vendrán

*a la sombra de aquel árbol, que tú ya llegaste,
porque estos que te anuncian ingenuamente,
antes te denunciaban...*

*Esperaré por ti como un jardinero
que prepara el jardín para una rosa
que se abrirá en la primavera.*

La espiritualidad liberadora, esculpe el pensar. Un pensar que nos permite buscar quiénes somos y conquistar nuestra propia libertad. Cuando estamos preparados para que algo nuevo empiece en nuestras vidas es allí cuándo comenzará. *“La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado, sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría.”*

Mirando por la ventana 2:

La Escuela, un espacio para vivir la espiritualidad en colectivo.

Plantea prácticas. Provoca a maestros y maestras para que se arriesguen creativamente a tejer en colectivo, otras formas de hacer y vivir la escuela.

Aporta claves de lectura, para entender e interpretar el espíritu pedagógico, le da fuerza a la comunidad, cuestiona la educación neoliberal. Insiste en la capacidad para dialogar, escuchar, sentir, transformar, lo hacen madurar.

La espiritualidad está presente en la gente, cuando posibilita el encuentro...la escuela

vive, y se pone en movimiento, cuando nos la pinta, como una obra de arte, Paulo Freire decía:

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”.

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación”

Mirando por la ventana 3:

Esperanzar

Freire despeja neblinas, permite ver la realidad desde una espiritualidad liberadora, inspira y mueve el Esperanzar, impulsa el

pensamiento crítico, permite la interacción – comunión- con el otro ser humano y profundizar la opción por los pobres.

Se hace necesario reflexionar sobre el encuentro, la diversidad de experiencias para revisar con qué esperanza se cargan: la del verbo esperar o la del verbo esperar; ¿cuáles son sus desafíos?

*“Es necesario tener esperanza, pero
/tener esperanza del verbo esperar;*

*porque hay personas que tienen
/esperanza del verbo esperar.*

*Y la esperanza del verbo esperar
/no es esperanza, es espera”*

La espiritualidad en Freire se refuerza con el discernimiento, compromiso, las preguntas por los lugares donde se revela, las vivencias

nutricias. Enseña que los sujetos humanos, como sujetos políticos que construyen otro mundo posible, producen rupturas, transforman las comunidades, cuestionan la sacrificialidad y el fatalismo de una espiritualidad, impuesta por el imperio del Dios mercado, que organiza, sostiene un sistema económico y social que no afirma la vida, la mata.

Frente a la destrucción de la vida, nos invita a activar el Esperanzar:

*Esperanzar es levantarse,
esperanzar es ir tras,
esperanzar es construir,
¡Esperanzar no es rendirse!
Esperanzar es seguir adelante,
esperanzar es juntarse con otros
/y otras para hacerlo de otro modo*

Bibliografía

Freire, P. (2013 [2000]). *Pedagogía de la indignación. Castas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2010 [1992]). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*.

fanta gente corriendo para
seguirle el paso a la vida,
sin darse cuenta que
realmente es la vida, a la
que hay que acomodar a
nuestro paso.



La educación y la discriminación

La incidencia de la discriminación en la educación¹

Maria Enriqueta Cortés

Los niños poco entienden la incidencia de la educación en la vida de las personas, somos los adultos, madres, padres, maestros los encargados de fijar esas rutas; personalmente percibía que esta era un orden de vida, que cuando niños tenemos la naturaleza de ir a la escuela, pero no sabía que esta delimitara tanto la vida.

Pero cuando iba creciendo mis padres introjectaron en mí el deber ser, de la educación y más aún cuando mi piel oscura no se mimetizaba en una sociedad de mestizos y blancos. Sentía que cada vez más era muy importante del verdadero significado de la educación; es allí que mi padre insistía en la lectura, la ortografía, uso del lenguaje y daba significado de estudiar no únicamente para el arte u oficio, ni para el trabajo sino, para la reflexión, la ciencia, la filosofía, la construcción de pensamiento, todo esto era producto que él saliendo de un pueblo como Tumaco llego a una universidad Bogotá frente a todo tipo de discriminación.

Es así como comprendí que el ambiente social, educativo de una familia inciden en el futuro del deber ser una persona.

Al llegar a la universidad, leí a Freire por primera vez y sus textos me afirmaron cierta lógica de la vida educativa, me hizo reflexionar que la educación no depende únicamente del querer ser de una familia, también existen estructuras del estado que mueven la educación, desde allí Freire (1921-1997) se convirtió en mi autor de referencia que, ante las sendas de mi praxis de vida en maestra, la educación se convirtió en la mejor arma de la LIBERTAD.

Freire es el autor con un valor invaluable, donde sus teorías, que practicamos los pedagogos la llevamos intrínsecas el arte de enseñar.

La educación, como aparato ideológico de estado, según Carlos Marx (1818-1883) *“La educación puede ser un vehículo para el desarrollo humano y social pero también para constreñir, apresar y embrutecer”* también se convierte en

1. Lic. Biología y química, Especialista en desarrollo intelectual, Magister en Educación de Adultos, Magister en Salud Pública, autora de libros en educación y afrocolombianidad, fundadora de CEAFO, instituciones educativas, docente universitaria y coordinadora de institución educativa Rodrigo Lloreda Caicedo.



la mejor arma que utiliza el estado para dominar un pueblo, bien sea entregándole una educación para oprimirlo donde *“la pedagogía dominante es la pedagogía que utilizan los dominantes, los métodos de opresión no pueden contradictoriamente servir a la libertad del oprimido”*; es por ello, que debemos pensar en una educación más liberadora que rompa los grilletes de la ignorancia que enseñe a pensar, no es la pedagogía que corte las alas de la libertad, pero eso, como educadores debemos ejercer una pedagogía para *“el deber ser”*, y a eso le apuntamos cuando generamos procesos de educación popular, donde decimos, aún hay esperanza.

Al revisar la educación como grito de libertad observamos que la educación *“constituye una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulsor de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella”* Paulo Freire

Al irnos al otro lado del continente africano y como si el cosmos los uniera desde Brazil y Sudáfrica Nelson Mandela (1918-2013) Sólo la educación de las masas puede liberar al pueblo. Un hombre educado no puede ser oprimido, si es capaz de pensar por sí mismo”.o sencillamente *“ la educación es el arma más poderosa que transforma el mundo”* al hacer

retrospección, la educación era negada para el pueblo negro, en 3 siglos de esclavización llegaron más de 20 millones hombres africanos solo en el siglo XIX llegaron 3 millones de hombres América, la historia es testigo del más infame trato que se hizo en la humanidad donde se realizó la trata más inhumana, hombres disminuidos como individuos, sustraídos, desarraigados y con diversos dialectos por los cual la forma de comunicarse entre sí fue una barrera del aprendizaje.

Con el tiempo se dio la abolición de la esclavitud 1851 trajo consigo los cambios de jornales de trabajo, pero no la liberación de las mentes de los sus esclavistas y esclavos ya que, con ello, se quedó en la mente del mundo entero un hombre negro disminuido, que tenía sacar de las cenizas su identidad, este desbastador hecho histórico; generó una discriminación y la exclusión estructural del estado colombiano con los negros, campesino, indígena porque no poseían una educación para ser libres.

Ahora bien, históricamente esta exclusión conlleva también a la mujer socialmente por décadas ha sido rezagada de la educación, es tanto así que en la historia quedaron perdidos en el tiempo los inventos como mujer como el caso Maire Curie (1867-1934) para ser reconocida debía tener el nombre de su esposo, pero si eres mujer la subyugación y la dominancia masculina, sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), los derechos de autor y patentes era cosa de varones. El derecho de ir a la escuela se convirtió en una lucha. (La niña negra Ruby Bridges en 1960 comenzó a ir a la escuela)

Puedes superar los niveles educativos, pero la barrera de la educación no es solo una limitante también los es, la condición étnica, En Norteamérica la exclusión afro desde 1834 a 1899 se realizaron más 40 inventos de los negros afroamericanos y se les adjudicaron a otros por el color de la piel.

En Colombia al revisar las estadísticas MEN de la educación formal por género, observa que ha ido cambiando con las transformaciones sociales, ha sido un eslabón progresivo, al hacer una revisión en las décadas de los 60 en Colombia, el % de varones era el doble que las niñas en las escuelas, este % de niñas ha ido en aumento, pero no es notable en la educación superior, ya en la década del 80 la mujer ha alcanzado un poco a nivelar los varones, (es de 352.604 en cambio de mujeres 277.045, pero en el básica secundaria varones 520.890 y en mujeres 603.439), allí se nota una exclusión estructural social marcada por el género, pero si al género se le asume la carga étnica, social, económica la discriminación es mayor donde la mujer afro es 3 veces discriminada, en general la educación básica está diseñada para el factor productivo, labor u oficio y factor pensante y dominante de Paulo Freire está diseñado a otras clase dominante social, que no son diferentes a los excluidos socialmente.

Así quedo confirmado en la investigación que se realizó en 2007, El grupo de investigación CIDSE, UNIVALLE Carlos Viafara, con CEAFFRO se aportó al realizar la discriminación de los datos del censo del 2005 y se observó claramente que los indicadores estadísticos de pobreza estaban asociados de la población étnica eran siempre desfavorable como los ICV (línea de pobreza en Cali 32,6% total , para el afro es del 36% y el no afro 31,6%; cobertura en educación 75% total y para el afro es de 62%, la tasa de desempleo 11% y del no

afro es 15% y con ello la esperanza de vida esta disgregada por zonas en Cali, donde se muestra la pirámide poblacional está asociada a la falta de oportunidades que lo genera la educación).

Por fortuna los grandes líderes y lideresa en décadas anteriores han dado importantes luchas para que sea reconocidos los derechos del pueblo afrocolombiano, raizal y palenquero, la constitución del 91 existe una Colombia pluriétnica y multicultural

Desde la educación popular ligada a la cultura la educación que desde la autonomía los pueblos afrocolombianos deben llevar y dentro de la concepción de derechos se proclamada desde la ley 115 del 94 en su artículo 55 "la Ley 115 define la educación para grupos étnicos, como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos";

La ley 70/ 93 En 1993 la cual en primer término hace un reconocimiento de las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción y el derecho a la propiedad colectiva.

El decreto 1122 del 98 con la cátedra de estudios afrocolombianos por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los esta-



blecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

El decreto 804 del 95 atención de la etnoeducación.

Se ha promulgado una serie de decretos con acciones afirmativas para la población afro como decreto 1627/ 96 por el cual se reglamenta el artículo 40 de la ley 70 de 1993 (becas condonables para negros).

En la universidad de Cali, en el 2007 publique un libro "hacia la caracterización del estudiante universitario" las estadísticas alcanzadas de acceso a la educación superior, eran desalentadores, (acceso educación superior, niveles educativos, pero el permanecerse en la educación superior eran peores). La deserción educativa forma parte de la estructura donde el estado aporta para no alcanzar las metas graduación, solos los más dotados como lo expresa Charles Darwin en la selección natural llegan a graduarse.

Gustavo de Roux estudio que hizo en el valle en el 2008. publicó por un valle pacifico e incluyente manifiesta "que el reto es consolidar una sociedad pluralista en la que se reconozca, respeten y valoren las diferencias y se acceda sin discriminación a los derechos, oportunidades, capacidades y libertades, y resalta a manera de recomendación a los gobiernos en la cobertura en educación y oportunidades para la población afrocolombiana, que está estrechamente ligado con la escolaridad, la pobreza, la deserción escolar, el acceso a la educación escolar.

Luis Almagro, secretario de la OEA, manifiesta que Esta pandemia nos afecta directa e indirectamente a todos, precisa. "para las personas en situaciones de vulnerabilidad, el alcance del impacto es mucho más profundo y podría, muy probablemente, aumentar las brechas en su acceso a sus derechos económicos, sociales y culturales básicos, que la capacidad de sobrevivir a la pandemia "es

menos probable" para las personas en situación de pobreza y pobreza extrema, así como otros grupos históricamente discriminados, tales como mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, afros mayores de 80 años.

En este momento, 2021 el mundo está viviendo y tiempos difíciles, por ello requerimos generar grandes retos y desafíos para empoderar las poblaciones más vulnerables que este caso es la población afro y en especial a la mujer afro, a sobreponerse a estas situaciones que el mundo está enfrentando y donde se debe buscar soportes para enfrentar las deficiencias que deja el COVID-19. En referencias de antiguas pandemias como la gripe Española de 1918-1921 las crisis se convirtieron en oportunidades, permitió que la deficiencia de trabajo causada por la gripe y la guerra dio acceso a las mujeres al mercado laboral"

Retos y desafíos

1. Romper los grilletos mentales, que podemos unirnos salir de la condición socio económica, a través de la educación.
2. Promulgar sin cesar la verdadera historia del pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero y no para repetirla sino para retomar los ambientes de libertad y transformarla.
3. Asumir la educación liberadora como el único camino de la libertad no importa que las estructuras sean grandes, porque más grande es el poder de transformarlas.
4. Estar consciente de las luchas de las poblaciones vulnerables como mujeres, afrocolombianos, indígenas, campesinos y población discriminadas.
5. Generar acciones de alfabetización en conciencia política, social, económica, educativa desde lo formal, no formal e informal.

Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo.

Yo soy responsable de usted y usted es responsable de mí. Nosotros no quisimos ni la guerra ni la violencia, pero hicimos la guerra, y fuimos violentos. Lo único que nos queda es nuestra dignidad (...) hablándole como le hablo doy testimonio de mi promesa dada a una mujer que un día me hizo comprender la importancia de abandonar la miseria: Aprende a leer, a escribir, a contar, aprende a pensar.

Wajdi Mouawad (2011)
Canadiense y libanes

Piedad Ortega Valencia¹

¿Qué decir, qué nombrar, y qué narrar de Paulo Freire, nuestro pedagogo crítico latinoamericano? ¿En qué contexto social, político, cultural y educativo se sitúa la producción de sus obras pedagógicas? ¿Desde dónde se asumen sus construcciones, en qué escenarios, con quienes y con qué particularidades? ¿Cuáles son los puentes generacionales que teje el legado de Paulo Freire de las viejas generaciones con las de nuevos educadores (as)? ¿Qué receptionan y resignifican del pensamiento de Paulo Freire hoy los (as) maestros (as) y los (as) educadores (as) populares? ¿Qué transformaciones se están haciendo tanto en la construcción de saberes como en el despliegue de problemas, potencialidades, prácticas y procesos de educación popular?

Pedagogía de la pregunta diría Freire para conmemorar su natalicio. Por ello hemos decidido desplegar nuevamente su pensamiento

pedagógico para que nuevas generaciones de maestros (as) y educadores (as) reconozcan sus proyectos y trayectos en cada uno de los libros que escribió y que tan amorosamente puso a disposición de sus lectores y lectoras, muchos de éstos y éstas, *los condenados de la tierra*², nombre del libro que fue referencia vital en Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido. Hoy los rostros del oprimido y de la oprimida, son los "sin tierra", los "sin casa", los "sin escuela", los "sin comida, los "sin empleo", los "sin anhelos"; o como lo nombra el poeta guatemalteco Humberto Ak'abal:

Lejanía
En este país pequeño
Todo queda lejos:
La comida,
Las letras,
La ropa...

1. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del GT de CLACSO "Educación popular y pedagogías críticas", y del Colectivo de educación popular Dimensión Educativa (Colombia).

2. De Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra, filósofo y escritor argelino.

Agujeros
A mi ropa
Le cuelgan
Algunos agujeros.
Por ellos se cuele
El frío de la pobreza.

Aquí están entonces sus libros como ofrendas. Invitamos a retornar a ellos, maravillarnos de nuevo, construir los rituales para el diálogo, a disponerlos en el salón de clase, en un parque, en algún rincón de la casa o de la biblioteca comunitaria; acariciarlos con una voz pausada y serena y donarlos en la hospitalidad de una experiencia compartida de lectura:

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural

Educación como práctica de la libertad

Pedagogía del Oprimido

La educación en la ciudad

Política y Educación

La importancia de leer y el proceso de liberación

Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa

Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido

Pedagogía de la Tolerancia

Pedagogía de la Indignación

En este repertorio de libros, está también su producción epistolar, la cual tiene un registro bellamente literario: *Cartas a quien pretende enseñar*; *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*; *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Cartas abiertas, precisas, justas y dignificantes del trabajo de los (as) maestros (as) y educadores (as) populares. Tendríamos que agregar los cientos de entrevistas, conferen-



cias, ensayos, conversaciones y videos que circulan en innumerables bibliotecas y centros de documentación con sus exposiciones coherentes y consistentes con su práctica y sus itinerarios de vida.

Leer es para Freire (2008) un proceso de alfabetización política, expresa:

De esta manera, el proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como “vasijas vacías”, meros recipientes de las palabras del educador. Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella (pp 72-73).

En Freire, encontramos entonces la posibilidad de resignificar sus construcciones epistémicas en contexto, y decimos esto porque constituye uno de sus planteamientos *“La lectura del mundo, precede a la lectura de la palabra”*. Esta tesis lo recreamos con Estanislao Zuleta (2005), quien nos convoca a la lectura como trabajo, oficio, artesanía, técnica, sensibilidad y deseo:

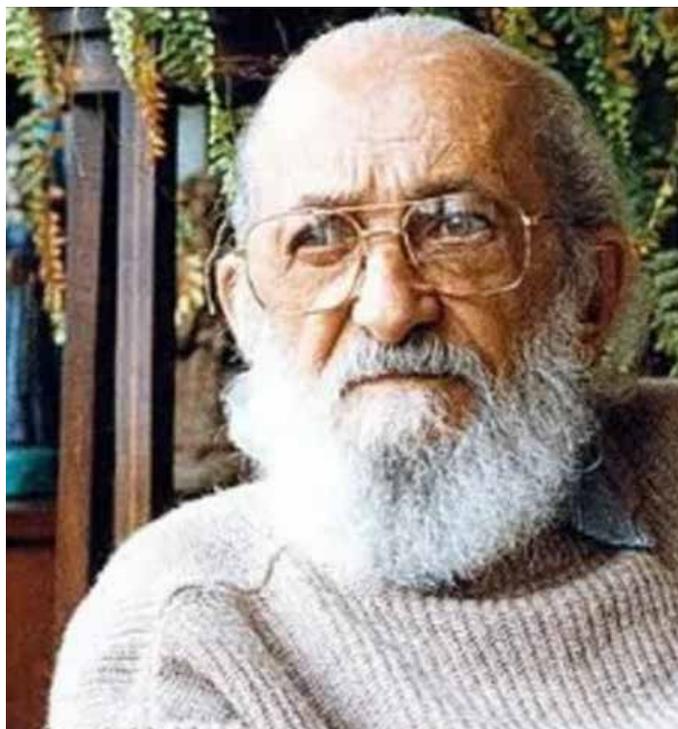
Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí dónde sólo vemos algunos elementos dispersos, que sólo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llamaba una “guerra civil” sin esperanzas. El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza (represión, ideología dominante, racionalización, etc.) que los mantiene dispersos, yuxtapuestos o falsamente conectados. Leer a la luz de un problema es pues leer en un campo de batalla, abierto por una escritura y por una investigación (p.4).

De ahí la necesidad de reconocer que su propuesta pedagógica potencia a los sujetos individuales y colectivos, se territorializa en lo sensible, se posiciona en una praxis ético-política, se sitúa en la historia y en las memorias; trabaja con la multiplicidad de saberes que se requieren en la formación de maestros (as) y educadores (as) y por, sobre todo, importante destacar que su pedagogía nos implica exis-

tencial y colectivamente. Estos rasgos presentes en todo acto formativo freiriano en la escuela o en procesos comunitarios, rurales y universitarios nos permiten afirmar que su pedagogía es políticamente emancipadora. El mismo lo expresa con este argumento en *Pedagogía de la Indignación*:

[...] Lo que quiero decir es lo siguiente: En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra (2006, p.43).

Leer a Freire es habitar el tiempo del anhelo, un tiempo compartido y vinculante con las texturas de nuestras existencias. Es construir y sostener los vínculos comunitarios en la radicalidad de su política que dialoga con los conflictos de esta época, sus rebeldías y militancias. Es recuperar su inédito viable y hacerlo nuestro, tan nuestro que nos permita compartir una humanidad que hoy, en nues-



tro país está siendo despojada para posibilitar enraizarnos en cuerpos fraternos, cuerpos que aman, cuerpos que abrazan, cuerpos que sienten miedo. Cuerpos disruptivos, transgresores, subversivos. Cuerpos en comunidad.

Freire es memoria y es nuestro porvenir, este es nuestro respiro y horizonte, los cuales nos permite seguir apostándole a la educación liberadora, a la educación popular, la educación comunitaria, la educación rural, las educaciones propias, la etnoeducación, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, las eco pedagogías, las geos pedagogías; en suma, toda una cantera de pedagogías insueltas, provocadoras, deseantes y problematizadoras. Recogemos su legado y lo resignificamos con:

La fuerza de nuestras voces, saberes y prácticas

La lucidez de nuestros pensamientos y nuestras luchas

La vitalidad de nuestras juntanzas, diversas y transgresoras

La sabiduría de lo común con sus afectos, cuidados y conflictos

La generosidad de la resistencia en procura de la justicia y la dignidad

La amorosidad del dialogo intergeneracional que se teje entre solidaridades y sororidades.

La urgencia por hacernos responsables de tantos y tantas jóvenes, mujeres, hombres, niños y niñas, víctimas de la violencia política, de la violencia social, cultural y simbólica que produce el estado, la que sigue estando anclada en las

realidades que nos atraviesan y en las que hoy apenas si podemos sobrevivir a esta violencia de la desesperanza. Por supuesto, batallaremos contra este condicionamiento y tantos otros que reducen a veces nuestras capacidades de actuación. Batallaremos contra la inercia y la comodidad, la indiferencia y el olvido. Batallaremos contra los autoritarismos y las patologizaciones de la diferencia. Batallaremos contra la resignación. Batallaremos contra las narrativas que nos quieren imponer en estos tiempos de pandemia: la producción de miedos planificados, la construcción de enemigos y la higienización en las relaciones sociales.

Aquí estamos entonces en este hermanamiento existencial, el cual nos invita a leer y releer la obra pedagógica de Paulo Freire y junto a ella reconocer su biografía filosófica, poética, antropológica y educativa⁵.

Aquí nos encontramos para cuidar la vida, con la luminosidad del canto que sabe a semilla y a cosecha; con la memoria de huracanes, lluvias, mares y ríos para humedecer el horror de la guerra; con la corteza de la poesía, para desnudar los miedos y las resistencias.

Aquí estamos, poblando de luciérnagas sus palabras para desafiar esta pedagogía del bonsái⁴ y esta educación del galpón, que se está imponiendo como libreto en la formación de nuevas generaciones de maestros (as) y educadores (as) populares.

Aquí seguimos y te decimos Freire, que seguiremos amasando tus palabras generadoras alrededor de la conciencia crítica, el dialogo de saberes, el inédito viable, la reflexividad en

3. Importante reconocer algunos de los trabajos sobre Paulo Freire en: Alfonso Torres, Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Lola Cendales (educadores colombianos); Walter Kohan, Adriana Puiggrós, Mercedes Palumbo, Anahí Guelman, (educadores argentinos); Moacir Gadotti, Danilo Streck, Carlos Rodríguez Brandao, Nita Freire (educadores brasileños), Fabían Cabaluz, Jorge Osorio (educadores chilenos). También dos producciones audiovisuales que abordan su biografía: i) Paulo Freire contemporáneo, en: <https://www.youtube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8> y ii) Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina, en: <https://www.youtube.com/watch?v=z4RxpqyjYmw>

4. Resignificamos este planteamiento de Hugo Zemelman y Estela Quintar, para quienes la pedagogía del bonsái consiste en formar seres humanos armoniosos pero chiquitos, es decir, sin fuerza, sin capacidad de acción, sin imaginación. Pedagogía que produce sujetos desfondados sin fuerza, sin vitalidad. Sujetos destinados a obedecer y a seguir instrucciones. Estela Quintar (en Salcedo, 2009), afirma: La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo (p.124).

la acción, los círculos de la cultura, la investigación temática, las situaciones problemáticas, la praxis, la naturaleza ética de la práctica, la pedagogía como política... y podríamos seguir rastreando en tu método de alfabetización y educación de adultos y el acto de leer como gesto y movimiento de liberación que nos permite continuar empujando la esperanza en estos tiempos tan adversos, hostiles y crueles. Qué mejor promesa de lectura que traer de vuelta tus palabras:

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico. [...] Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (2011, p.24).

De modo que convocamos a encantarnos nuevamente con sus palabras, de otro modo, con renovados gestos, con una lúcida esperanza que nos permita activar y fortalecer las actuaciones senti pensantes que su pensamiento pedagógico reclama. Y a partir de este reconocimiento de Freire, traemos de vuelta esta proclama del poeta español Federico García Lorca (1931):

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales, que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es conver-

tirlos en esclavos de una terrible organización social.

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros?

Proclama que se recrea en las voces literarias de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie con su relato "El peligro de una historia única"; o en la lectura antirracista y feminista de Toni Morrison, la primera Nobel de Literatura afroamericana (1993) quien en su discurso narrólo siguiente:

[...] La mujer es hija de esclavos, negra, americana y vive sola en una pequeña casa afuera del pueblo. Su reputación respecto de su sabiduría no tiene par y es incuestionable. Entre su gente ella es a la vez la ley y su trasgresión. El honor y el respeto que le tienen va hasta mucho más allá de su pueblo; llega hasta la ciudad donde la inteligencia de los profetas rurales es una fuente asombrosa.

Un día a la mujer la visitan unos jóvenes que vienen con la intención de desaprobando su clarividencia y poner en evidencia el fraude que creen que ella es. Su plan es simple: entran en su casa y le hacen una única pregunta, cuya respuesta manifiesta la diferencia que tienen con ella, una diferencia que ven como una profunda ineptitud: su ceguera. Se le paran enfrente y uno le dice: «Anciana, tengo en mi mano un pájaro. Dígame si está vivo o muerto».

5. El texto que Federico García Lorca leyó en la inauguración de la biblioteca de su pueblo, Fuente Vaqueros, en septiembre del año 1931, es una de las defensas más fuertes, sencillas y emotivas que pueden encontrarse sobre la importancia de las bibliotecas. Tomado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/allocucion-al-pueblo-de-fuente-vaqueros-discurso-leido-por-la-inaguracion-de-la-biblioteca-publica-de-fuente-vaqueros-septiembre-1931-998622/html/a5692ac7-3664-4749-84da-9837f987e46d_2.html#l_0_l Tomado de: https://www.abc.es/cultura/abci-aqui-discurso-antirracista-y-feminista-toni-morrison-recoger-premio-nobel-201908061717_noticia.html

Ella no contesta y repiten la pregunta: «¿Está vivo o muerto el pájaro que tengo?»

Tampoco contesta. Es ciega y no puede ver a sus visitantes, mucho menos lo que tienen en sus manos. No sabe el color de su piel, de dónde vienen ni si son hombres o mujeres. Solo conoce sus motivos. El silencio de la mujer es tan largo que los jóvenes tienen dificultad para aguantar la risa.

Finalmente habla y su voz es suave, pero severa. «No sé», dice, «no sé si el pájaro que tienen está vivo o muerto, lo único que sé es que está en sus manos. Está en sus manos».

Gracias Freire, porque la lectura es una poética de la libertad, la que se encuentra tan hipotecada en estos tiempos. Recreemos de nuevo algunas de tus palabras, pues seguimos necesitando una educación que lleve al hombre y a la mujer a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio para permitirnos fecundar nuestra potencia de soñar y de actuar en un diálogo intergeneracional y territorial donde el cuer-

po, los afectos, la memoria, la historia, la justicia, la dignidad, los conflictos y los vínculos sean parte de nuestras rebeldías cotidianas y de nuestros cantos, como este que interpreta la cantautora argentina Teresa Parodi:

Creo

Necesito hermano que me digas puedo
Con las mismas ganas que lo digo yo
Necesito hermano que nos encontremos
En una mirada, en una canción

Y creo en vos y en mí, en mí y en vos
En la complicidad de la ilusión
No dejo de creer en vos y en mí
En mí y en vos.

Llevo en la guitarra un amor urgente
Que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre
Tan intensamente que no tengo opción

Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en ésta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza
de amorosa rabia, de amoroso amor.

Bibliografía

- Ak'abal, H. (2009). *Grito*. Guatemala: Editorial Maya.
- Fanon, F. (1986). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2008). *El proceso de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Mouawad, W. (2011). *Litoral*. México: Los textos de la Capilla.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1). pp. 119-134.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Un Centenario de Vitales Urgencias

Mg. Jorge Enrique Ramírez R

IE Julio Pérez Ferrero - Cúcuta

Asesor CEID-ASINORT

En el marco del centenario de Paulo Freire hay deseo de rendirle homenajes y celebrarlo desde cada contexto y colectivo de maestros y maestras. Espero poder satisfacer no sólo este motivo sino llegar a las expectativas de quienes tienen el interés de leer lo que pudiera escribir sobre Freire. ¿Qué sentido tiene este Centenario de Paulo Freire en las prácticas de los maestros y maestras? Este interrogante dirigido a los lectores, les podría ayudar a abrir la conversación en los diversos círculos

Freire nos conecta con el aprendizaje basado en sueños posibles o inédito viable como le llamó, invitándonos a reflexionar sobre las acciones que puedan permitirnos transgredir las fronteras de la dialéctica del No-Ser a Ser y seguir Ser-siendo, es decir un sueño que se puede conseguir con la praxis liberadora, que, aunque no sea conocido o vivido, es ya 'soñado' y puede dejar de ser un sueño para hacerse realidad. La historia no termina en nosotros, sigue adelante, afirma Freire.

Desde esta perspectiva, la vida es un hacer hacia adelante. Como dice Ortega y Gasset, se vive desde el porvenir, porque vivir consiste inexorablemente en un hacer, en un hacerse la vida de cada cual a sí mismo. La vida es continuación, es pervivencia en el instante que va a llegar más allá del ahora

Este Centenario de vitales urgencias nos reclama como educadores un Freire desde dentro, es decir un Freire vivido en el proyecto de vida de cada uno como educador. La vida es constitutivamente una odisea, porque es lucha desesperada con las cosas y aun con nuestro carácter por conseguir ser de hecho el que somos en proyecto. De lo que se trata es no sólo ver la vida y la educación como Freire sino entrar en el círculo mágico de esa existencia y experiencia para asistir al acontecimiento que fue esa vida. Lo más interesante no es la pugna del hombre con el mundo, con su destino exterior, sino la batalla del hombre con su vocación.

En Freire, su inédito viable también invita a entender que la vida humana es la contienda del hombre con su íntimo e individual destino, es decir, que la vida humana es un hacerse y una problemática tarea.

Para Freire en pedagogía de los sueños posibles, afirma que una manera de mantener vivos nuestros sueños es despertar la conciencia política de los educadores. La doctrina del capitalismo neoliberal procura limitar la educación a la práctica tecnológica, entendida como entrenamiento y adiestramiento. La educación nos da el poder de leer el mundo y la posibilidad de intervenirlos políticamente.

Esta realidad se convierte en un desafío al fatalismo del capitalismo neoliberal.

El inédito viable o sueño posible, no es idealización ingenua, sino que surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión y de interpretar la realidad como algo mutable a partir de la capacidad de participación de los sujetos que la constituyen de pensar en voz alta la práctica educativa, entre la denuncia de la realidad excluyente y el anuncio de las posibilidades de democratización creando las condiciones que permitan concretar esas posibilidades. El inédito –viable es una propuesta práctica de superación de los elementos opresores percibidos en la realidad y de las situaciones límites presentes en la vida personal y social.

La lucha por el inédito viable es propia de la conciencia crítica que hace del acto de soñar colectivamente un movimiento transformador, a través del querer, el reflexionar y el actuar para derribar las situaciones límite, logrando el sueño utópico a través de la praxis liberadora. Esta praxis moviliza la capacidad de soñar colectivamente, al urgirla como opción se asume como actitud crítica de formación entendiendo que las situaciones límite pueden ser modificadas y transformadas, así como creer que el cambio se construye de manera constante y colectiva en el ejercicio crítico al denunciar los temas y problemas que condicionan las situaciones opresoras.

Así, Freire estimula a pensar que ser en el mundo significa transformar y re-transformar el mundo y no adaptarse a él. Nuestra principal responsabilidad es intervenir la realidad y mantener viva la esperanza. Tenemos que esforzarnos por crear un contexto donde las personas puedan cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en las que viven.

Toda práctica educativa está situada en un contexto real, histórico, económico y político. La reflexión crítica sobre la práctica se tornan una exigencia de la relación teoría y práctica

sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo sin sentido. La teoría y la práctica se hacen y rehacen, a través de la reflexión crítica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. Para Freire, todo contexto teórico está en unidad dialéctica con el contexto concreto, la teoría emerge de la intervención crítica de contextos y experiencias específicos.

La lucha coherente por el inédito-viable, exige a los educadores capacidad científica, formación permanente por la cual debemos luchar porque es nuestro derecho y claridad política para no dificultar nuestras decisiones.

Una de nuestras mayores tareas parece estar relacionada con generar sueños políticos, anhelos políticos, deseos políticos en las personas. Es en esta búsqueda de razones que nos preparamos y preparamos a otros para superar la interpretación fatalista de nuestras situaciones y de nuestros contextos. Superar las ideas fatalistas de llegar a “ser más” en la calle es sinónimo de sondear otras razones sociales, políticas e históricas de llegar a “ser más” en la calle, contra las cuales podemos, de esta forma, luchar colectiva y conscientemente

Freire insiste en animarnos que como educadores somos seres de praxis, por tanto, seres de transformación, de recreación y reinención. La utopía es una necesidad del ser humano, es estar a favor del gusto por ser humano que el fatalismo deteriora, es no acomodarse, ni adaptarse sino luchar por no dejarse morir.

¿Qué nos dice hoy el pensamiento de Paulo Freire?

En este reencuentro con Freire, nos anima diciendo: lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño y mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con se-

riedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo, y por el otro, el respeto mutuo.

Freire poseía una sensibilidad crítica que distancia e interpela ante la seducción, encantamiento y tentación de reproducirlo que surge de sus ideas y proyectos. ¿Qué podemos hacer para seguirlo? ¿Para seguir sus ideas?. Freire nos alerta: ‘Si me seguís, me destruí. El mejor camino para seguirme es reinventarme, y no intentar adaptarse a mí’

Freire incentiva a la utopía, ella es el aguijón de lo posible y lo probable, dice “Sueño con que aprendamos todos a asumir democráticamente los cambios. Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde todos tengan derecho a opinar y no apenas el deber de escuchar. Este es un sueño históricamente viable, pero demanda que la gente anteayer hubiese descruzado sus brazos para reinventar esa sociedad

Dice Freire, “Soy un hombre esperanzado y convencido de que la vocación de los hombres es humanizarse y sólo lo conseguirán. a través de la praxis transformadora”.

El inédito viable o sueño posible, no es idealización ingenua, sino que surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión y de interpretar la realidad como algo mutable a partir de la capacidad de participación de los sujetos que la constituyen de pensar en voz alta la práctica educativa, entre la denuncia de la realidad excluyente y el anuncio de las posibilidades de democratización creando las condiciones que permitan concretar esas posibilidades.

Actualidad de Fals Borda, rebelde y hereje latinoamericano

Marco Raúl Mejía

Planeta Paz

Expedición Pedagógica Nacional

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archiversarse.¹

La cita anterior de uno de los últimos textos de Fals Borda cuando le concedieron el premio Malinowsky de antropología, sintetiza un periplo ético, político e intelectual de uno de los más importantes pensadores críticos de la segunda mitad del siglo XX y los inicios del presente. Nacido en 1945 en Barranquilla y muerto en agosto de 2008. Guardadas las proporciones, es como si a un literato le pidieran hablar de García Márquez, o a un pintor, de

Fernando Botero, o a un científico de la medicina, del Dr. Rodolfo Llinás o a un cronista deportivo, del Pibe Valderrama o René Higuita, o de muchos otros que se nos haría muy largo enumerar. En ese sentido, para mí es hablar del más importante de nuestros científicos sociales de la mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, además de haber contado con la fortuna de tenerlo como amigo, maestro y compañero de lucha.

1. Fals Borda, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

A. Hijo rebelde de su tiempo desde su contexto²

Indagar por Orlando Fals Borda como autor es necesario colocarlo en un escenario latinoamericano, en el cual se desarrolla un esfuerzo colectivo no programado ni organizado en sus inicios, por darle forma a un pensamiento propio que, a la vez que rompía con la “ciencia colonial” europea y estadounidense, recogía de las tradiciones originarias parte de la savia para darle forma a unos movimientos que desarrollaban un pensamiento que da identidad a nuestro contexto como formación social diferente y con proyectos que, manteniendo un nexo con la producción de otros lares, afirmaba las singularidades de lo propio como un ejercicio de complementariedad.

Pensar [a Fals Borda] (...) desde Abya Yala³ no va a ser posible sin establecer un planteamiento que nos interroge por la manera cómo nuestras historias, las de los pueblos colonizados en distintas latitudes del mundo, fueron incorporadas en una sola historia y en un solo mundo, el de la llamada modernidad capitalista, lo que tuvo como fundamento la negación de unas formas de humanidad que se diferenciaban de quienes enunciaban el patrón cultural que resultó hegemónico a nivel global. Es en ese marco general que adquiere especificidad en diferentes variantes del pensamiento, el conocimiento del maestro Orlando Fals Borda, el cual no es comprensible sin un contexto general de rebeldía en Nues-

tra América, lo cual dio pie a un sinnúmero de pensadores que, al igual que nuestro autor, fueron abriendo un camino en medio de grandes dificultades por la hegemonía de un pensamiento único en el mundo académico, de corte eurocéntrico.

Han discutido las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas, cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo, además, una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo que les llevó a construir la idea de progreso⁴ que coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros detrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos sectores también muestran cómo pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América), participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales⁵.

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica, que al deslegitimar la existencia de otras

2. Este acápite se ha tomado de mi texto Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III. Bogotá. Desde abajo. 2020. Págs. 159-164.

3. En la lengua del pueblo Kuna, Abya Yala tiene el significado de: “tierra viva”, “tierra en florecimiento” o “tierra madura”. A partir del año 2007, en la Tercera Cumbre continental de los pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala realizado en Guatemala, se constituyó la Coordinación continental para que, desde esta visión, en la cual los hermanos de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien enfrenten las políticas de la globalización neoliberal y luchan por la liberación definitiva de los pueblos hermanos. El nombre se toma como resistencia al nombre de América implantado por los conquistadores.

4. Esta idea se organiza sobre “el avance progresivo del capitalismo y que buscaba diferenciar del sentido de evolución de la naturaleza y ha servido al eurocentrismo de izquierdas y derechas para reconocer siempre un más alto desarrollo de las fuerzas productivas, en una mirada antropocéntrica e individualista sobre la cual se va a montar la escalera de las revoluciones industriales, situación que denuncia Leopoldo Zea (Zea, L., El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia. México. Fondo de Cultura Económica. 1975).

5. Quijano, A., “Colonialidad del poder y clasificación social”. Journal of World-Systems Research. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein - Part I. Recuperado de: <http://jwsr.ucr.edu>

formas de saber, subalternizándolas, generaron una dinámica de expansión de Occidente euroamericano como la episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal los señalan como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis es derrotado por las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un importante papel las instituciones de educación; en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas, con las cuales se naturalizó el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento que invisibiliza y desaparece las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica, en sus diferentes vertientes euronorteamericanas, son aliadas en la denuncia frente al capitalismo occidental, pero sus reflexiones no son suficientes para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. De ahí que se requiera complementarlo en la investigación y comprensión de nuestro ser social, con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino también en el de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, emerge la

necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos, pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse. Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que da cuenta de unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa, sino que entran en un control ejercido más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo, emocional, valorativo, y de deseo y trascendencia (individuación).

Al nivel del conocimiento ese pensamiento, al organizar un tipo de ciencia única, terminó produciendo una regularidad disciplinaria y epistémica patronizada por una única forma de investigar y de conocer, lo cual permitió establecer las reglas para explicar el mundo, lo que posibilitó que las diferentes instituciones de socialización, la política, la religión, la familia, la escuela, y últimamente la industria cultural de masas, se convirtieran en los vehículos más expeditos para producir una hegemonía cultural que naturaliza nuestra manera occidental de entendernos a nosotros mismos, a la sociedad y a la cultura.

Las rebeldías latinoamericanas fueron generando una teoría práctica que, a la vez que construía movimientos sociales y generaba dinámicas disruptivas a las teorías políticamente correctas, fue impugnando el discurso que en la mirada euronorteamericana se mostraba como lo científicamente determinado, lo cual permitió, al interior de los países, múltiples procesos de los más variados tipos, que hasta nuestros días continúan manifestando, en cuanto las rebeldías no están concluidas. Aprenden de sus equivocaciones, acumulan con nuevas elaboraciones, abren territorios geográficos conceptuales y epistémicos, que prosiguen en su construcción a través de la discusión y el debate, dando soportes a nuevos entendimientos que, al leer las prácticas,

no pretenden como lo hizo Occidente, fijar ahora un nuevo patrón monocultural, sino abrirse a un camino de reconocernos culturalmente diversos, humanamente diferentes en un mundo único que nos hace reconocernos como naturaleza y en sociedades profundamente desiguales, injustas y opresoras que deben ser transformadas para construir humanidad sobre otras bases y fundamentos.

Esas rebeldías latinoamericanas pueden ser hoy reconocidas –y prosiguen construyéndose– en las formas políticas de las propuestas de recuperar identidades leyendo críticamente nuestro pasado colonial, y la manera cómo clasifica la población a partir de una discriminación racial, brindándole una nueva identidad al colonialismo, ahora desde lo blanco, lo negro, lo amarillo, los indios, los mestizos, para así identificar el euronorteamericanismo⁶, y en la contemporaneidad, en las lecturas críticas que del progresismo que predominó durante veinte años en diez países de la región⁷. En los aspectos religiosos destaca una comprensión alternativa a la lectura de lo sobrenatural, enfatizando el lugar del pobre⁸, así como el reconocimiento de la espiritualidad originaria⁹. Otra forma de acercarse a la

realidad específica que viven los pueblos de esta otra parte del mundo que, soportada en miradas feministas¹⁰, también cuestiona a la familia nuclear, y las formas de pareja constituidas en el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, en educación están los planteamientos críticos a la educación “bancaria”¹¹, como los desarrollos en el siglo XX, y lo que va del presente, de la educación popular¹², con la crítica al logos occidental como única manera de conocer¹³, [y las epistemologías contextuales (Zemelman)¹⁴]; en la investigación, la crítica a un único método sin sujeto, la ética desde la tierra y la vida¹⁵, y el entendimiento de la subjetividad, la mente y la personalidad hecha de otra manera¹⁶; el reconocimiento de los géneros, sus subjetividades y sus cuerpos¹⁷. En la comunicación popular, los planteamientos clásicos sobre las maneras cómo se comunican estos sectores, más allá de los medios masivos¹⁸, así como el entrecruce actual de comunicación y educación popular en el mundo cultural de masas¹⁹. No podemos dejar de reconocer en esta línea el planteamiento de José Carlos Mariátegui sobre el marxismo indoamericano²⁰.

6. Quijano, A., *Colonialidad del poder y clasificación social*, Buenos Aires, Clacso, 2014.

7. De Souza, B., *Izquierdas del mundo uníos*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2018.

8. Gutiérrez, G., *Teología de la liberación*, Lima, Centro Bartolomé de las Casas, 1971.

9. Tamayo, J. J., *Las teologías del sur. El giro descolonizador*, Madrid, Editorial Trotta, 2017.

10. Gargallo, F., *Los feminismos del Abya Yala, ideas y proposiciones de las mujeres desde 607 pueblos en nuestra América*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2015.

11. Freire, P., *La pedagogía del oprimido*, México, Siglos XXI, 1996.

12. Mejía, M. R., *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*, Buenos Aires, Editorial Crujía, 2018. Igualmente, Brandão, C., *La educación popular de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2017.

13. Dussel, E., *Filosofías del sur. Descolonización y transformación*, México, Ediciones AKAL, 2017. Ver también: Cabaluz, F., *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*, Santiago de Chile, Quimantú, 2015.

14. [Zemelman, H. y Quintana, A. *Conocimientos y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente*. México. S/E. 2008.]

15. Fals Borda, O., *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*, Bogotá, Clacso - Siglo del Hombre, 2016. También: Rivera, S., *Un mundo CH'IXI es posible. Ensayo de un presente en crisis*, La Paz, Ediciones Tinta de limón, 2018.

16. Boff, L., *Ecología, grito de la tierra, grito de los pobres*, Madrid, Trotta, 2011. Asimismo, Gudynas, E., *Extractivismo y corrupción. Anatomía de una íntima relación*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2019.

17. Martín-Baró, I., *La psicología de la liberación*, Madrid, Trotta, 1998. También: Burton, M., “Psicología de la liberación. Aprendiendo de América Latina”. En: *Revista Polis*, Vol. 1, noviembre de 2004, pp. 101-124.

18. Ruiz, J., *Otras masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2015.

19. Kaplún, M., *El comunicador popular*, Quito, Ciespal, 1985.

20. Muñoz, G. y Amador, J. C., “Comunicación popular y educación”. *Revista Nómadas* N°49, Bogotá, 2018, pp. 47-67.

También, en muchos saberes, disciplinas y conocimientos, se fue dando un pensamiento que ha conducido a tener que explicarnos por qué, a pesar de nuestras diferencias, el mundo se sigue leyendo en la secuencia de progreso planteada por la linealidad en torno a la modernidad, a la cual le agregan en estos tiempos un planteamiento de posmodernidad. Precisamente, lo que nos ayuda a salir de esa dualidad en el debate es construir los elementos con los cuales configuramos el ser desde acá y visitar nuestra tradición de derechos, resistencia y reexistencia, lo cual nos ha permitido comenzar a construir otros relatos con diferentes narrativas para comprender ese monoculturalismo desde una mirada multicolor que nos permita otras explicaciones para producir en el sentido de la educación popular; un proceso de diálogo de saberes que construye intraculturalidad, además de una interculturalidad derivada de la confrontación de saberes, y una transculturalidad desde la negociación cultural que nos permite cruzar los múltiples relatos para reconocer con quienes construimos lo común de estos tiempos en el norte y en el sur, para transformar esas realidades que niegan lo diferente, lo diverso, la unicidad de lo humano y la naturaleza, y nos invitan a construir otros mundos²¹.

Estas rebeldías latinoamericanas, vivas y actuales para darle forma no a la idea posmoderna de la diversidad, la tolerancia y el pluralismo, adquieren su crisol en las luchas múltiples que se dan, y continúan tomando cuerpo, para enfrentar los relatos monoculturales y todas sus manifestaciones de dominio y control, que se constituyen como hegemonías de múltiples tipos, las cuales deben interpelarse teórica, práctica y socialmente para poder construir nuevas emancipaciones, las que también están en proceso de reconfiguración por estas visiones únicas de cualquier

tipo, a izquierdas, derechas y centros políticos.

Es necesario reconocer que Occidente se constituye sobre una profunda exclusión y fue la negación de lo otro humano que no fueran ellos. Así, llamaron bárbaros a las tribus de Asia que los conquistaron, refiriéndose así a su balbuceo por no hablar griego. Ya 'civilizados' fueron germanos, francos y demás tribus. Ese bárbaro se trasladó en su conquista de África a América²², parte de Asia y a todo lo que no fueran ellos, desde luego, incluidos los de otras religiones –como los musulmanes. Esta mirada también se hizo sobre las mujeres (patriarcalidad), los niños (adultocentrismo), y los discapacitados (anormalidad). Por ello, el modelo grecorromano occidental del conocimiento y la cultura va a predominar en muchos aspectos de la vida cotidiana, social, cultural e institucional.

Ese modelo de lo humano terminará siendo el soporte de lo euronorteamericano que algunos verán en el Wasp (White, Anglo-Saxon, Protestant). Esa visión primará en la construcción cultural como la forma principal a la que nos debemos asimilar civilizatoriamente, es decir, somos de occidente y ello ha estado presente en todas nuestras tradiciones institucionales latinoamericanas y de otros sures colonizados por los europeos, produciendo una especie de trasplante cultural a nuestras realidades, centrales a la manera cómo todas las formas de organización, gestión, han construido una individuación y la subjetividad de estos tiempos, aun con discursos en donde nos mantienen en la dualidad modernidad-posmodernidad, colocando en sus lenguajes aspectos como la diversidad, lo intercultural, la pluralidad y muchas otras a través de las cuales se sigue escondiendo, aun en tiempos de cuarta revolución industrial, en donde la matriz económica, política, cultural

21. Mariátegui, J., 7 ensayos sobre la realidad peruana, Lima, Amauta, 1982.

22. Cendales, L., Muñoz, J., Mejía, M. R., Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2017.

y social continúa constituyendo sujetos con una matriz monocultural de tipo euronorteamericano.

En ese sentido, quien inaugura este período es el peruano José Carlos Mariátegui, quien habló del “marxismo indoamericano”, lo que le valió una intervención directa en su país del Komintern en la década del 30 del siglo pasado. También desde la especificidad colombiana, y muchos años después, Fals Borda hablaría del “socialismo raizal”. En el mismo período de la década del 30, Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia, con la escuela Ayllu de Warisata, rompen el modelo eurocéntrico educativo proponiéndonos una educación indígena.

Ese escenario de “herejías” frente a lo establecido como conocimiento universal, va a tener en la década del 50 y del 60 del siglo anterior una proliferación de propuestas que se convirtieron en movimientos con múltiples expresiones de resistencia y de construcción de procesos alternativos, lo cual nos permitió a quienes veníamos después de ellos, estar parados en “hombros de gigantes” como dirían algunos de Newton en las ciencias naturales, las epistemologías contextuales.

En el marco de estos desarrollos, como hijo avanzado de su tiempo, nuestro autor construyó en debate y colaboración con científicos sociales de otros lares la investigación acción participante (IAP), articulada a una serie de experiencias en otros lugares de América Latina, como sucedió con las anteriormente citadas y para el caso de Fals Borda, con una mayor cercanía en Brasil, Chile, México, que luego atravesaría los océanos con mayor influencia en la India, África y Australia.

En mi experiencia personal, crucé con él en diferentes actividades y procesos sociales, el último, la experiencia que desarrollé con el

equipo del Programa Ondas para niñas, niños, jóvenes, maestras y maestros, llamada la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), que tuvo siempre su acompañamiento y el consejo de largas conversaciones de amigo y maestro. En ese esfuerzo por cruzar educación popular e investigación se toma como antecedente el trabajo de tres décadas antes, como las experiencias vividas en el desarrollo del proyecto educativo de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos - ANUC, el trabajo realizado en la costa caribe en el marco del movimiento campesino, y que luego va al movimiento pedagógico colombiano propiciado por el sindicato de trabajadores de la educación FECODE. Algo de esto puede ser visto en Youtube (Con la ra de árbol, disponible en: <https://youtube/fXfZE2ZB2gM>).

B. Fals Borda, precursor y continuador del pensamiento crítico del siglo XXI

Ahora quisiera plantear críticamente que muchas de las teorías en boga, por ejemplo, algunos de los autores de la descolonización, en aras de una búsqueda de originalidad en estos tiempos, pareciera que no reconocieran aquellos gérmenes de ese “nuevo” pensamiento en los autores que nos antecedieron. Basta solo recordar cómo Simón Rodríguez había dicho en 1828, “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”²³.

De igual manera, revisemos un poco cómo muchos de los temas planteados en estas nuevas corrientes ya estaban en los escritos de Fals Borda, que son desechados porque a veces pareciera pesar mucho para no retomarlo, su formación funcionalista en los

23. Recordemos cómo Fray Bartolomé de las Casas, el más conocido, pero existen muchos otros, luchó y logró que en las cortes de Castilla se reconociera la humanidad de los llamados “indios” por los conquistadores, y su argumento era que tenían “alma” (animidad).

Estados Unidos (Universidad de Wisconsin, y Florida) o sus coqueteos con el marxismo o para otros, la distancia de corrientes más ortodoxas de éste. Estos aspectos fueron transformados rápidamente por su práctica en el Departamento de Boyacá, que lo llevaría a escribir uno de sus primeros textos, al que llamó “campesinos de los andes” y que luego retomó para su tesis doctoral, en donde ya plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas, encontrando una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares que le permitiría formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares²⁴.

Esta idea que va a permitir constituir como categoría el saber propio o popular, la cual va a tener su clímax en el texto de la Historia Doble de la Costa, en el cual mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones. Allí están sus cuatro libros, donde él reconoce que su idea de “sentipensante” la apropió de estos campesinos, que dan cuenta siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón, los cuales se basaban en una relación que él denominaba más cercana a la realidad, y era la relación sujeto-sujeto que también reconocía por estar en la realidad más respetuosa del entorno social.

Estos textos auscultan con profundidad la manera cómo los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que

la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla²⁵. En ese sentido, en el corazón del proyecto de Fals está la idea de territorio como el espacio que articula y construye desde las identidades y cosmogonías de los grupos sociales sus sentidos, proyectos y prácticas.

Para resolver esta crítica propone la Investigación-Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica²⁶. Pensamientos y acciones que marcaron todas las generaciones de las diferentes escuelas rebeldes por construir lo propio, de tal manera que les permitiera dialogar con Occidente de igual a igual, y que en su visión permitió los viejos centros de científicidad, neutralidad valorativa y de validez de resultados.

Este camino de elaboración temprana va a tener una veta que nunca abandona en su obra, que lo llevará por el camino de reconocer ese saber de los sectores populares como otro tipo de conocimiento, el cual era muy visible en la vida indígena, las rebeliones, la experiencia de la gente en su día a día, o en las herejías, y frente a todo ello señalaba que para poder leerlas en otra clave, se re-

24 Fals Borda, O. El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria. Bogotá. Áncora Editores. 1979.

25 Fals Borda, O. Historia doble de la costa I: Mompos y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia

26 Fals Borda, O. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1981.

quería una opción ético-político-cognitiva, lo cual convierte a la investigación-acción participante como una forma de actuación política con un compromiso en una acción “científico-política”, que se vincula para ayudar en los procesos de empoderamiento, organización y lucha de los sectores sociales populares, a la vez que va a ser una crítica al predominio del positivismo en las ciencias sociales, y más radical, en cuanto permite la emergencia de una epistemología surgida en el sur²⁷.

Para él adquiere tanta fuerza la propuesta que en el discurso del Premio Malinowsky dice: “Por tanto, mi primera conclusión al final del día de hoy es que la Investigación-Acción Participante encajó en un marco superior de experiencias, conocimientos, sentimientos e intuición, los cuales podrían ser rastreados hasta los tiempos homéricos, si la tradición fuera occidental, o al Popol Vu si uno deseara circunscribirse a la era de Cikinbuab”²⁸

En esta mirada señala como esa organización de la sociedad basada en la dicotomía entre desarrollo y subdesarrollo ha sido construida por una escala de poder que desconoce la complejidad y la fragilidad del medio tropical, caracterizado por sus comunidades multiétnicas y biodiversas. Si las desconocemos, nos convertirán en promotores de la economía del consumo, que a nivel conocimiento significa el uso de “paradigmas desarraigados del contexto propio”. Por ello propone la construcción de paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias, que no rompan la unidad humana-naturaleza y que encuentre interrelación con los paradigmas críticos europeos en desarrollo por ejemplo en los procesos: de complejidad, sistemas, fractalidad y otros.

Esto significaría: “sustituir las definiciones discriminatorias entre lo académico y lo popular; entre lo científico y lo político, sobre todo en la medida en que se haga énfasis en las relaciones complementarias”²⁹. Para Fals, esas discusiones tenían consecuencias políticas y desde ese entendimiento plantea su “socialismo raizal” o “enraizado”, diferenciándose también del eurocentrismo marxista sin desecharlo, y da sentido a una acción política en nuestros contextos latino, caribe y mesoamericano soportados en las particularidades del humano tropical: la solidaridad del mundo indígena, la búsqueda de libertad del afro palenquero, los sentidos de autonomía de los colonos y la dignidad de los campesinos, lo cual nos va a dotar de un proyecto propio desde nuestras particularidades y establecer lo que él llamaba “la segunda república”.

Ese encuentro de lo académico y lo popular exigió en la propuesta metodológica un diseño de “devolución sistémica”, la cual permitía el intercambio de conocimientos, que exigió un mayor ejercicio en el lenguaje que permitiera la comprensión de procesos, resultados y dinámicas que exigía: “un diferencial de comunicación que llevó a pensar en la incorporación de técnicas variadas, musicales, teatro, multimedia, para lograr la mutua comprensión.

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman, va a ir encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la investigación acción participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga

27 Fals Borda, O. La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas. Bogotá. Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional. 1981.

28 Fals Borda, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En: revista Análisis Político No.38. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1999. Páginas 73-89.

29 Fals. B; Mora Osejo: la superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Revista Polis: revista de la universidad bolivariana. Vol. 2. Número 007. Universidad Bolivariana. Santiago de Chile. 2004

en los científicos sociales. Ella dio lugar a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos en unidad contradictoria, y que leerlos así implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico. Esto mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Ello le permitió también darle un lugar a la emergencia de lo que él denominó la “antiélite juvenil”, que vio como el comienzo de confrontación a la clase caudillesca eurocéntrica. Para Fals esta juventud se estaba moviendo con el principio huitoto de “kasiyadu” o renacer, del cual recuperó la función cultural y la personalidad horizontal del ser humano integral.

Fals abandonó la universidad a finales del 60 del siglo pasado, buscando replantear la manera del encuentro entre la universidad y los grupos populares, en cuanto para él era urgente forjar el diálogo entre estas dos cosmovisiones, de un lado, la eurocéntrica propia de los activistas externos o académicos, y la otra, telúrica o regional, que privilegiaba lo inmediato y lo cotidiano.

La ruptura de Fals con la universidad, en donde fue compañero del sacerdote guerrillero Camilo Torres Restrepo, la adujo para hacer un trabajo coherente con su pensamiento en medio de los campesinos de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos -ANUC. Cuando regresa a la universidad 20 años después, escribe un texto muy actual en donde invita a desafiar la manera cómo se había entronizado la institucionalidad de la ciencia eurocén-

trica en nuestro contexto, mostrándolo como otro dogmatismo que invita a romper y a encontrar incesantemente las causas que hagan complementario, de una manera dialéctica, el conocimiento popular y el conocimiento científico³⁰.

Las rebeldías de un sentipensante

El camino trazado por nuestro autor a lo largo de su vida, va a ser en coherencia con su vida social y personal; los signos de esas rebeldías que a manera de síntesis pudiéramos organizar en cinco. En ese sentido, el maestro Fals Borda bebe de esa rebelión latinoamericana y se suma a ella, enfrentando las particularidades que toma en nuestra realidad esa modernidad que ha construido en todos nuestros ámbitos de socialización una especie de matriz cultural extraña. Como bien decía el autor: “...los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional en general, han sido constructos culturales de origen eurocéntrico.”³¹ Llegar a esta afirmación le exigió a nuestro autor una ruptura que fue realizada desde adentro, ya que su formación inicial había sido realizada desde la sociología funcionalista con la cual va rompiendo paulatinamente, haciendo visible el periplo intelectual de Orlando.

Rebelión contra el eurocentrismo

Cuando el autor debe enfrentar esas miradas hace consciente una rebeldía que lo coloca en contraposición a una epistemología única, la forjada en la mirada de las disciplinas y el pensamiento lógico racional, las cuales conocía profundamente ya que había sido formado en las escuelas sociales norteamericanas

30 Fals Borda, O. El tercer mundo y la reorientación de la ciencia contemporánea. En: Herrera, N. y López, L. (compiladores). Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda, Antología. Bogotá. Lanzas y Letras - Extensión Libros. 2013.

31 FALS BORDA, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

de la época, con su título en la Universidad de Wisconsin y Florida. Este primer giro es elaborado desde el contacto con la realidad colombiana, la cual le muestra la insuficiencia de estos desarrollos conceptuales eurocéntricos para dar cuenta de una realidad que se le escapaba en el análisis. En ese sentido, su rebeldía frente a ese poder epistémico es alimentado desde el contacto con esos campesinos en el mundo boyacense, en donde construye los gérmenes de lo que luego sería la organización de la acción comunal en nuestro país.

Rebelión contra las izquierdas clásicas

Ese contacto con la realidad lo acercó a las visiones y concepciones críticas en las ciencias sociales y de forma específica al marxismo de la década del 60 y 70 en nuestro contexto, fuertemente influenciado por las grandes corrientes internacionales soviética, china, trotskistas, posiciones frente a las cuales mantiene un debate permanente, también por su incapacidad de entender las particularidades de esa teoría en nuestra formación social, lo que va a caracterizar una especie de herejía en su momento. Esa distancia se hizo más profunda al tener su acercamiento y un contacto más profundo con los grupos populares a través de la fundación La Rosca en los departamentos de la costa caribe colombiana. Es ahí donde la categoría de pueblo contrapuesta no solo a las élites dominantes sino a la forma de las culturas y de las identidades le marcan un alejamiento y rebeldía frente a esa concepción de clase que no alcanzaba a designar desde sus miradas, las particularidades y especificidades de los sujetos históricos contruidos desde los múltiples territorios de nuestras latitudes.

Rebelión con la visión religiosa dominante

Las rebeldías de Fals van y vienen con su vida, no solo en la esfera pública, sino también en la esfera más íntima, donde vive una visión de fe y trascendencia que no solo le significa el señalamiento que le hacen los grupos de diferentes latitudes, sino que lo alejan del catolicismo como forma religiosa mayoritaria en nuestro país. Esa participación en las iglesias reformadas (presbiterianas) le generan también un señalamiento de la izquierda armada y ligada al pensamiento materialista y ateo, quienes llegan a señalarlo como servidor de los intereses norteamericano en nuestros contextos y alguien inhabilitado de participar en procesos emancipatorios por sus características de fe.

Rebelión contra las formas de relación entre la academia y los movimientos

El periplo vital como luchador de nuestro autor, hace que la construcción de la investigación-acción participante no sea solo una manera de abordar la realidad sino un posicionamiento ético frente al mundo y a las variadas formas de poder que se constituyen a derechas e izquierdas, para no hablar de sus búsquedas afectivas de sus últimos años, que eran ejemplo también de forma coherente de una vida en permanente rebeldía y herejía.

Poco espacio para tan grande pensador, quien estuvo en procesos de coordinación de parte de las dinámicas alternativas en el mundo durante su vida. Estuvo en los orígenes de CLACSO, quien publicó un texto póstumo con una selección de su obra que invitamos

32. Guzmán, G.; Fals Borda, O.; Umaña, E. La violencia en Colombia: estudio de un proceso social. Tomo I y II. Bogotá. Ediciones Tercer Mundo. 1962.

a leer con la referencia anterior del CEAAL, de quienes fue presidente; promovió grandes eventos de reflexión de la ciencia social crítica de su tiempo (Cartagena 1977 y 1995). Fals Borda forjó además un activismo político, que en Colombia desembocó en la unidad de las izquierdas en torno al Polo Democrático Alternativo como camino, según sus palabras, “para frentear la violencia y cortarle la cabeza a esa hidra”. De alguna manera, el pensamiento y análisis de la violencia en Colombia había atravesado su obra desde muy temprano, cuando elaboró junto a Germán Guzmán y Eduardo Umaña Luna, el gran estudio sobre esa problemática en la década del ‘60, tanto que Fals se llamaba a sí mismo ser: “de la generación de la violencia”, un pensamiento que no se detiene, en cuanto sigue iluminando reflexiones para la nueva crítica de este tiempo.

C. Investigación-Acción Participante y educación popular, un encuentro de mutuo enriquecimiento

Orlando Fals Borda y su pensamiento sigue dando luces para un accionar de dos dinámicas que irrumpieron en nuestro continente con más fuerza en la segunda mitad del siglo XX y en lo corrido de este, tratando de animar unas ciencias sociales comprometidas con los intereses de construir un saber que, a la vez que se hace riguroso, desbroza nuevos caminos para mantener un nexo con la realidad y aportarle a su transformación desde una praxis regida y complementada por una frónesis, entendida como la moral que da la sabiduría para las cosas prácticas y sobre todo, para cambiar las cosas y nuestra vida, que es

aquello que nos hace buenos. Por ello, no es posible entender la praxis sin ella. Por ello el activismo, en sus palabras, no es suficiente.

En el corazón de la educación popular está el conocimiento de la realidad y los intereses existentes allí, pero con una opción ética de transformar la sociedad desde los intereses de los grupos que sufren opresión y exclusión. Pero esa sola bondad no garantiza el buen sentido de la acción, si no cuenta con la regulación ética y allí el mensaje al que apela Simón Rodríguez para recordarnos que nos debemos reinventar todos los días, invitando a no dar por clausurados nuestros caminos como educadores populares o investigadores de la acción participante³³, donde estas últimas deben ser recreadas todos los días para dar respuesta a un mundo en constante cambio.

En su desarrollo, el mismo Fals en escritos posteriores que rememoraban el encuentro mundial de Cartagena de IAP (1967), mostraba cómo allí se manifestaron dos tendencias muy fuertes: una activista de corte latinoamericano desde la Investigación-Acción, y la canadiense, quienes se movían más en un horizonte de participación, las cuales se mantuvieron separadas bastante tiempo, lo cual sería decantado con la discusión y las reflexiones posteriores que le llevaría a unirlos³⁴.

En ese sentido, también en todo este tiempo a los dos procesos se le han hecho una serie de críticas, entre las cuales pudiéramos colocar las siguientes:

- Una sobrevaloración de lo político que en ocasiones generó desmedro de la reflexión epistémica;

33 Hoy han ido apareciendo corrientes que hablan del agotamiento de la participación, en cuanto plantean que ella terminó siendo funcional y cooptada a procesos que no descolonizan y permiten la integración. Por ello, proponen una investigación colaborativa. Dejo planteado este tema como un asunto a tratar y que desborda las pretensiones de este pequeño texto.

34 Fals Borda, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En: Revista Análisis Político No.38. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 73 a 89.

- El desdeñar procesos metodológicos y avanzar con rigor en sus procesos a nombre de la crítica al objetivismo racional desde las propuestas transformadoras;
- La participación que predominó en sus prácticas reduce ésta a dinámicas participativas y de animación socio-cultural negando la teoría;
- Una epistemología populista que exalta el saber de los grupos populares sobrevalorando su sentido común y negando otros conocimientos;
- En muchos casos se tiene un discurso de izquierda soportado en epistemologías de derecha;
- Las técnicas participativas utilizadas en diferentes experiencias trabajan sobre un principio de neutralidad de ellas;
- En las relaciones investigativas y educativas, y de otros procesos que se dieron en América Latina, se tomó el saber popular como una especie de vulgarización o esquematización, bien sea de los grupos populares o del saber erudito.

Plantearse estos asuntos a estas alturas del siglo XXI significa tener una exigencia para que sigamos tramitando estas críticas y muchas otras y trabajar caminos de articulación, complementariedad y diferenciación de lo que llamo las rebeldías latinoamericanas, las cuales han venido enriqueciendo la reflexión al cruzar algunos elementos de sus desarrollos conceptuales y metodológicos mostrando una visión que cada vez hace más potente ese encuentro, a la vez que muestra un nuevo dinamismo teórico práctico para interpretar nuestras realidades, que se sigue enriqueciendo con nuevas miradas.

En el sentido de lo planteado, uno de los encuentros más fecundos y que ha construido una complementariedad en permanente autocrítica ha sido el de la investigación-acción participante y la educación popular, lo cual ha permitido abrir caminos para esos nue-

vos desarrollos en los más variados nichos de nuestra realidad. Miremos algunos de esos aspectos que se han ido enriqueciendo en ese encuentro.

- a. Reconocer en la práctica de las personas un lugar epistemológico, que ha permitido la producción de saber y conocimiento de parte de grupos a los cuales les había sido negada esa condición en las diferentes formas del capitalismo y sus diferentes dispositivos de saber y conocimiento, permitiendo también una crítica a la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual como uno de los soportes del control y del dominio de estos tiempos, especialmente cuando la ciencia, el saber y el conocimiento se han convertido en fuerzas productivas.
- b. Este lugar epistemológico desarrollado en diferentes procesos investigativos desde Nuestra América, de forma especial por la sistematización, comprendida como una forma de investigar las prácticas con vocación emancipadora, gesta un lugar de reflexión que a la vez que le da sentido y pertenencia a la acción humana teje una filigrana que se hace tejido con la experiencia, lo cual permite reconocer en esos ejercicios teórico-prácticos una vocación transformadora con sus variadas denominaciones: revolucionaria, descolonizadora, liberadora, insumisa.
- c. Un profundo sentido intercultural que se hace visible en la manera cómo en la IAP todos los seres humanos conocen como senti-pensantes y desde las particularidades de su mundo, y en la educación popular se hace fundamento en su propuesta pedagógica y metodológica, que tiene como soporte el diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad y que en posteriores desarrollos profundiza en la confrontación de saberes que permite incorporar la intraculturalidad y la negociación cultural como fundamento de la transculturalidad

y la construcción de los comunes para la acción transformadora³⁵, y que reconoce una tradición de pensamiento educativo y pedagógico en América Latina³⁶.

- d. El reconocimiento de los saberes de todas y todos en las dos propuestas no solo nos abrió a un mundo donde no hay sujeto que a la vez que enseñe no aprenda y educador que no investigue para educar, clausurando todas las miradas cerradas del mundo, reconociéndonos como co-creadores en un mundo que es y se sigue haciendo. En mi caso, logramos desarrollar en este cruce, la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica - IEP³⁷, la cual fusiona IAP, educación popular, comunicación popular y recupera allí la tradición del conocimiento occidental, las sabidurías ancestrales y los saberes de la gente y de los movimientos.
- e. Potencia la integralidad de lo humano, reconociendo que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos en un mundo donde somos parte de la naturaleza, mostrando cómo al negar cualquiera de estos niveles surgen las opresiones que se gestan al negar lo humanamente diferente y lo culturalmente diverso, lo cual hace que toda acción investigativa y educativa requiera la pregunta ética por el futuro del planeta, el cosmos y la humanidad. Y en ese sentido, toda acción exige auscultar esos intereses comunes de la vida.
- f. Se reconocen en la tradición occidental de la investigación y la educación para replantearla, por ello se cuestiona la manera cómo la universalidad excluye y niega otras epistememes, y por lo tanto, se cuestiona la asimilación de educación a escolaridad para todas y todos, llena a esta de nuevos contenidos, no solo rompiendo las fronteras entre lo formal, lo informal y lo no formal, sino reconociendo que toda acción educativa existe en un contexto específico orientada por intereses concretos, haciendo política a la pedagogía.
- g. Las dos fueron planteando una diferencia con las formas de la academia clásica desde posiciones diferentes, en algunos casos de negación de ella que en ocasiones llevó a algunos de sus cultores desde la investigación a abandonarla y en el caso de la educación popular, a negar la posibilidad de su trabajo a su interior, lo cual en un largo devenir fue mostrando que en la sociedad globalizada todos los espacios y todos los territorios eran escenarios en disputa, los cuales debían ser convertidos en lugares de resistencia y reexistencia.
- h. El reconocimiento de la realidad anterior exigió a la IAP desarrollar propuestas metodológicas capaces de hacer el ejercicio de descolonizar las metodologías y a la educación popular generar propuestas pedagógicas y metodológicas que permitan trabajar desde las capacidades (fundamento de lo humano), las habilidades (como capacidades en la cultura) y no solo propuestas para solo competencias, y por esa vía el reconocimiento de unas geopedagogías no solo para la innovación y la modernización de la educación sino para su transformación en los múltiples ámbitos de la actuación humana.
- i. El sentido colectivo y movimentista de ambas les ha permitido encontrar un sentido

35. Cendales, L.; Mejía, M. R.; Muñoz, J. Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar. Bogotá. CEAAL - Desde Abajo. 2016.

36. Streck, D. (org.) Fontes da pedagogia Latino Americana. Uma antologia. Belo Horizonte. Auténtica Editora. 2010.

37. Colciencias. Niños, niñas y jóvenes en la Onda de la investigación. Lineamientos metodológicos del Programa Ondas. Bogotá. 2014. De igual manera, invito a visionar los videos El rincón de los tiestos, Robolution Loyola Team, y Caracoleando. Asimismo, el texto de Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2014.

profundo en la participación para la transformación y en el reconocimiento de que ésta debe ser la resultante de procesos de organización y movimientos, lo cual mostró su potencia a finales del siglo pasado y lo corrido de éste, gestando formas políticas progresistas que accedieron a los gobiernos y que a la vez en muchos casos dejaron ver los límites de las concepciones del poder con los cuales se promovieron esas transformaciones y las prácticas de él. Ello sirvió, de manera paradójica, para avanzar en las propuestas de educación popular y de la IEP, pero a la vez visibilizando los límites del tipo de individuación y subjetividad rebelde construida, lo cual está exigiendo autocrítica y replanteamientos de las diferentes experiencias, mostrando la necesidad de repensar los asuntos del poder.

- j. También en este largo devenir, la idea de lo popular se ha ido reconfigurando, desde el viejo entendimiento liberal que lo asocia a la masa y al pueblo, y la respuesta del pensamiento crítico que recuperando la idea de pueblo, lo va a igualar al lugar político de enunciación del cambio, y que en el devenir latinoamericano va a ser asociado a clase, pobreza y opresión. Ello significó relacionarlo a una práctica política emancipadora, lo cual luego fue cuestionado por pensamientos posmodernos y comunicativos que plantearon la disolución de lo popular en el entrecruce de la tercera y la cuarta revolución industrial.

En ese tránsito aparecieron nuevas dinámicas de mediación, que van a llenar de nuevos sentidos a lo popular y esas otras formas de opresión que surgen en la diversidad, la diferencia, las múltiples maneras de habitar los territorios en la globalización. También en la diversidad de epistemologías y sus correspondientes cosmogonías y la ruptura en la manera de

entender las relaciones entre lo humano y la naturaleza, con sus consecuencias en las construcciones de las individuaciones y las subjetividades que traen consigo la emergencia de nuevas formas de lo comunitario y lo comunal, con sus consecuencias ético-políticas, es decir, lo popular se comienza a llenar de complementariedades que enuncian otras maneras de ser, estar, convivir, resistir y reexistir.

- k. Se ha construido un acumulado propio que sigue en reconstitución, por ello podemos decir que estas dos expresiones de la rebeldía latinoamericana se reconocen como existentes en múltiples campos, territorios, movimientos, que las hace cada vez más ricas, más fuertes, pero siempre inacabadas ya que se sigue tejiendo con los cambios del mundo, de nuestras realidades, de nuestras opresiones, pero también como con la manera cómo ellas están en nosotros, en un mundo que se sigue haciendo y en unas teorías críticas y emancipadoras que tienen que construir otros caminos donde sea posible la crítica de la crítica.

En una síntesis sobre Fals Borda, que recomendando, su autor hace un perfil que vale la pena recordar:

La rebelión intelectual y la disidencia política emprendida por Orlando Fals Borda constituyen un precioso legado y materia prima indiscutible para los nuevos retos que presenta el mundo contemporáneo. Su esfuerzo de “recolocar a Newton y Descartes (pero también a Hegel) para hacer del conocimiento una herramienta útil a los fines prácticos de la vida, puede servir de insumo para enfrentar y superar no solo el positivismo, el dualismo y el estructural funcionalismo (que de nuevo se instalan hegemónicamente en los discursos con nuevos ropajes), sino los cinco asesinatos que promueve y desarrolla cotidianamente la

modernidad: contra los sujetos, la naturaleza, los saberes distintos, las espiritualidades alternativas y la ética alterativa.³⁸

Como vemos en esta apretada síntesis, educación popular e investigación acción participante siguen proponiendo construir otros mundos desde los desheredados de hoy que han actualizado los de ayer, pero que siguen buscando esa praxis con frónesis. Nada mejor para terminar que darle la palabra al otro maestro cuando en su Pedagogía de la Autonomía nos decía:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Paulo Freire³⁹

Y a Orlando Fals Borda con su llamado, tan vigente hoy:

Me parece estratégico retomar en esta forma el principio del “educador como investigador”, que viene de aquella intensa década de los años 60 y aplicarlo a los contextos específicos comunitarios y ambientales de la experiencia escolar... esperaría, eso sí, que en el futuro hubiera mayor consistencia y constancia en nosotros que en el pasado, para acortar la distancia entre tales planteamientos y su ejecución. La lectura de estos ejes me hizo recordar las discusiones que teníamos sobre el principio de combinar la praxis con frónesis... este es el momento de inventar, con lo nuestro, para no perecer como lo quería el maestro venezolano Simón Rodríguez en el siglo antepasado.

Orlando Fals Borda⁴⁰

“

En el corazón de la educación popular está el conocimiento de la realidad y los intereses existentes allí, pero con una opción ética de transformar la sociedad desde los intereses de los grupos que sufren opresión y exclusión

”

38. Herrera F., N. Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda. Buenos Aires. Ediciones Desde Abajo - Editorial El colectivo. Pág. 118.

39. Freire, P. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. Fondo de Cultura Económica. 1996. Pág. 14.

40. Fals Borda, O. Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. En: Revista La Piragua No.21. CEAAL-México. 2004. Págs. 105-107.

Pedagogía de las oprimidas o educación popular feminista y disidente como inédito viable

Laura González Velasco¹

Toda educación es política. Toda educación es sexual. Toda sexualidad es política

Uno de los grandes aportes de la Pedagogía del Oprimido es hacerse cargo de la política de la educación. Toda educación es política. La sexualidad es política. Y toda educación es sexual. Como dice Guacira López Louro es indispensable reconocer la dimensión social y política de la sexualidad. Poder analizar críticamente en la educación tradicional una pedagogía de la sexualidad en la que se disciplina los cuerpos, se instituyen desigualdades y jerarquías que ponen en desventaja a las mujeres y a las sexualidades disidentes en nuestras sociedades. Que en la educación la sexualidad no se aprenda como una regulación sexista y heteronormativa sino como un espacio de subjetivación y de placer.

Una pedagogía crítica e inclusiva tiene que deconstruir los estereotipos y relaciones de poder que impone la sociedad patriarcal. Se trata de problematizar la matriz escolar,

de desaprender. Pero también de crear una praxis pedagógica contra-hegemónica entendiendo que somos las mujeres y las diversidades sexuales las que estamos siendo sujetxs políticxs del cambio social a través de diferentes luchas y formas de resistencia.

La cuarta ola feminista. El transfeminismo. Un feminismo que se reinventa en la perspectiva queer. Un encuentro inter-generacional y predominantemente joven. La revolución de las hijas, de las pibas, de las imberbes que suma a los pibes no sólo en solidaridad sino a construir nuevas masculinidades. Pollerazos, corpiñazos para visibilizar las desventajas y el disciplinamiento de los cuerpos de mujeres y disidencias. Cuando el poder es ejercido sobre nuestro cuerpo emerge la reivindicación del propio cuerpo contra el poder dice Foucault. El sometimiento del deseo engendra deseo de sometimiento afirma Butler. Por eso hay resistencia, rebelión, subversión juvenil al disciplinamiento de los cuerpos a través de la represión, culpabilización, estigmatización, censura y control del reglamento escolar.

1. Docente, educadora popular, Diputada y una de las/los dirigentes del Movimiento Libres del Sur en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autora de libros que recogen los testimonios de la experiencia de educación popular en el Movimiento Barrios de Pie

Las nuevas generaciones echan a andar el deseo de libertad, discuten los mandatos binarios, la maternidad y la sumisión femenina como destino, las pibas quieren dejar de ser víctimas y visibilizar las desigualdades. Vivas y libres nos queremos. Son lxs estudiantes quienes toman escuelas para que se aplique la Educación Sexual Integral y un protocolo contra la violencia de género en las secundarias. Son las pibas las que incorporaron el pañuelo verde de la Campaña por el Aborto Legal al uniforme escolar. Pero no son todas las escuelas ni todas las pibas. La ESI es clave en este cambio cultural.

Freire plantea el desafío de hacer política pública la perspectiva de la educación popular, una educación pública y popular con y para mayorías. En esta etapa histórica donde reconocemos la politicidad en las identidades sociales, sexuales y culturales como expresiones y prácticas atravesadas por el poder, donde está en juego la igualdad y la libertad de mayorías desde una perspectiva de género, se hace imprescindible una educación pública y popular no sexista.

A despatriarcalizar

Liberalismo y marxismo por igual diseñaron un sujeto moderno masculino, no sólo omitiendo las diferencias sino subordinándolas. El trabajo doméstico y del cuidado asignado a la mujer se invisibiliza y no se remunera, queda fuera de la teoría de producción y reproducción de la fuerza de trabajo. La mujer es concebida como madre y esposa de los ciudadanos. La mujer no es ciudadana. Por eso tampoco es sujeto destinatario de la educación popular sarmientina del siglo XIX, aunque las maestras normales sean mujeres. Aunque a lo largo del siglo XX las mujeres ampliamos progresivamente el acceso a la educación, hasta el día de hoy dos de cada tres analfabetas en el mundo son mujeres.

La división sexual del trabajo va a reproducir la asignación de tareas de limpieza, cocina, costura, educación y cuidado de la salud de



hijos e hijas a las mujeres. Todavía en el siglo XXI las mujeres somos mayoría en el mercado de trabajo con empleos y profesiones asociadas tradicionalmente a nuestro sexo. Todavía cumplimos las tres cuartas partes del tiempo destinado a las actividades de producción y reproducción de la fuerza de trabajo al interior del hogar que no son remuneradas por lo cual seguimos sobresaliendo en las estadísticas como las más desocupadas, sub-ocupadas, precarizadas, con menor salario por igual trabajo, con escaso acceso a los lugares de decisión y poder aún en los gremios donde somos mayoría. La educación va a reforzar esta asignación de roles, basta ver los libros de lectura o los rincones del jardín de infantes que primaron en la educación común a lo largo del siglo XX.

La educación común tuvo como objeto la formación de ciudadanía para la construcción del Estado nación. Uniformar en idioma, cultura, voto. Educar al soberano era formar a un elector que se ampliaba de los sectores patricios a criollos e inmigrantes varones. El soberano accedía a la educación primaria, y debía saber elegir bien a la clase dirigente que a su vez accedía a la educación secundaria y superior. Las mujeres no podíamos votar ni ser elegidas. Nuestro rol en la educación podía ser instrumental a la formación de los hijos, nunca como sujetxs de derecho.

A lo largo de las décadas el Estado escuela cristaliza relaciones patriarcales que se naturalizan en la asunción de roles y estereotipos de género que siguen ubicando a las mujeres en desigualdad y a los varones en privilegios. Como plantea Graciela Morgade, la sociología de la educación veía la reproducción y resistencia sólo como un problema de desigualdad de clase. En los años 60 y 70 los estudios de género van a introducir la micropolítica del poder para interpretar lo masculino y femenino, redefiniendo la noción de sujeto y de relaciones de poder. Por otra parte, con la superación del primer feminismo se revisa cómo el modelo sis-heteronormativo invisibilizó a femineidades y masculinidades no hegemónicas negando a gays, lesbianas, travestis, transexuales, bisexuales e intersexuales como sujetxs políticxs.

La lucha por la ampliación de derechos ciudadanos para las mujeres en el siglo XX significó el acceso a la educación primaria, media y superior, también el acceso al voto y a ser electas para lugares de representación en los poderes del Estado aún con los límites que significó en todos los aspectos el “techo de cristal” o “suelo pegajoso” estrechamente vinculado a la reproducción de un sentido común machista y patriarcal en la educación. Es entonces clave la disputa del sentido no sexista de la educación desnaturalizando y

revisando críticamente mensajes explícitos e implícitos.

Revisar a quiénes estudiamos como protagonistas de la historia, desde la perspectiva de quiénes estudiamos según a quiénes leemos, qué temas abordamos o negamos, quiénes tienen la preeminencia del uso de la palabra en el aula, cómo se distribuye el espacio en el patio, qué expectativas de rendimiento, conducta, áreas de conocimiento adjudicamos a varones y mujeres en el aula. Darnos cuenta de que, si disponemos la formación en dos filas, o asignamos dos baños, o nos nombramos en un plural en os y as seguimos dejando sin lugar a las personas pequeñas o adultas con elecciones de género no binarias.

En nuestros sectores populares los adolescentes varones siguen dejando la escuela por una changa y las adolescentes mujeres porque quedan embarazadas. Las personas travestis siguen sin poder terminar el primario o el secundario con un proyecto de vida que se acaba antes de los cuarenta años. En pleno siglo XXI el 99% de la propiedad de la tierra está en manos de varones. La educación popular tiene el desafío de despatriarcalizar si se propone cambiar el mundo.

Opción por un sujetx popular, femenino y disidente: de diferencias desigualadas

Una educación popular feminista es la que construye conocimiento en diálogo con les otres, valorando la diversidad. Es la que no reproduce en el currículo oculto la división sexual del trabajo a través de los juegos, tareas y expectativas diferenciadas. No repite mitos, mandatos y prejuicios, ni pone límites al deseo. Una educación que no sea dirigista ni espontaneísta, donde las, los, les intelectuales, educadores populares, se comprometan con su rol construyendo proyectos pedagógicos colectivos. Es una pedagogía que discute que la riqueza, el conocimiento, la palabra tengan dueño, que empodera a lxs sujetxs en un sen-

Una educación popular feminista es la que construye conocimiento en dialogo con les otres, valorando la diversidad.

tido de justicia como protagonistas de la historia.

Como identifica lúcidamente Rita Segato, la discriminación como tratamiento público diferenciado negativo se origina en el prejuicio por otrificación del prójimo. El racismo emotivo o de costumbre es la base del racismo institucional o estructural. Y al igual que sucede con la discriminación racial o étnica sucede con la misoginia: se otorga valor biológico o de naturaleza a la desigualdad por la asignación cultural de condiciones inferiores a las mujeres. Son necesarios procesos educativos capaces de cambiar estos automatismos de las prácticas sociales que naturalizan y reproducen la injusticia.

La educación popular es herramienta de transformación al interior de los movimientos sociales, de mujeres, socio-sexuales, en construcción de conciencia, fortalecimiento de organización colectiva, reflexión y lucha callejera. Praxis que revoluciona al feminismo histórico desde las mujeres protagonistas de los movimientos sociales populares y desde las jóvenes generaciones con su propia impronta creativa y rupturista. A la vez este nuevo feminismo popular, transfeminismo en construcción, es indispensable a la concepción y experiencia de una educación pública popular, de una escuela nueva que incorpore todos los desafíos de su tiempo histórico para ampliar con otrxs nuestro horizonte de expectativas. Como pregona Ochy Curiel se trata de ennegrecer el feminismo y de feminizar la lucha antirracista, el desafío de construir feminismo, transfeminismo popular.

Construir una educación popular feminista implica poner atención en las relaciones asimétricas entre los géneros en plural, incorporando una perspectiva más amplia y no binaria, desde un feminismo interpelado por la diversidad sexual y lo queer. Permite reconocer las diferencias desigualadas en el plano social que se reproducen en el ámbito escolar, imposiciones y resistencias a la norma patriarcal, machista y heteronormati-

va. Significa revisar matrices de aprendizaje, desnaturalizar, desaprender y de-construir. Involucra una apertura al debate respecto de las identidades de género y de cómo éstas se cruzan con la etnia y la clase social como posiciones de sujetxs. Conlleva una búsqueda respecto de cómo se establece un diálogo intergeneracional en la transformación cultural que implica hoy el feminismo. Supone pensar en el desafío de la construcción de una pedagogía feminista desde lxs diversxs sujetxs de la comunidad educativa como comunidad de aprendizaje.

Ana María Fernández nos plantea que la clave de lo múltiple no es la homogeneidad en diversidad o el esencialismo de la diferencia sino desandar las jerarquías de poder. Los dispositivos de poder construyen diferencias desigualadas de género, clase, etnia, geopolíticos, de opción sexual, religiosa, etaria. Lo otro, alterno, extranjero es representado como amenaza porque se define identidad en la diferencia y la totalidad por un rasgo. Se trata de generar intensidades diferenciales más que fijar alteridades, pensar devenires, la multiplicidad como don de lo diverso, un poder ser abierto no homogeneizador ni fijo ni esencialista. Plantea resituar la potencialidad de lo político en nuevas prácticas y experiencias colectivas de movimientos sociales y comunitarios emergentes donde las invenciones deseantes, las pasiones alegres, las formas más libres van ganando terreno.

Si Aristóteles hubiese guisado mucho más hubiese escrito

Podría postularse como hipótesis una lectura alternativa desde la perspectiva de género a la idea dicotómica y fundante de la educación argentina. Civilización o barbarie, razón o emoción, inteligencia o instinto, las mujeres como los indios fuimos animalizadas, despojadas de nuestra humanidad. Una cuestión central para construir una pedagogía feminista es desarmar la perspectiva androcéntrica hegemónica en torno al conocimiento.

Como plantea Tania Pérez Bustos, la pedagogía feminista cuestiona un sistema universalista de conocimiento y verdad anclados al sistema de dominación capitalista donde se encuentran la ciencia y la tecnología, y promulga su transformación social por procesos de concientización y diálogo. Las subjetividades feministas pueden ser territorios de afirmación, cuestionamiento, reflexión crítica de la ciencia desde modos no dominantes. La neutralidad, la objetividad, la racionalidad han sido históricamente jerarquizados dejando de lado otras formas de producción y creación de conocimiento.

Este debate epistemológico respecto de una ecología de saberes nos permite discutir también el lugar de las mujeres y lo femenino en la ciencia. Como decía Sor Juana Inés de la Cruz si Aristóteles hubiese guisado mucho más hubiese escrito, podría haber ampliado su conocimiento desde esa experiencia. Como también afirmó Paulo Freire en la Jornada de Educación Ambiental en Río de Janeiro del año 92, "Sin hombre y mujer lo verde no tiene color" aludiendo a la urgencia de equilibrar la producción de bienes con la reproducción de la vida y el cuidado de la tierra. Es central repensar una educación popular feminista y disidente disputando sentidos en el proceso de globalización y en función de la propia mercantilización de la educación que llevan adelante las políticas neoliberales.

La crítica feminista de-colonial discute el valor de la experiencia biográfica y colectiva, de lo que se encuentra en el orden de lo subjetivo y emocional como fuente históricamente deslegitimada y negada en la construcción de conocimiento desde la perspectiva occidental y eurocéntrica que colonizó nuestros pueblos latinoamericanos. Reevaluar el papel político de la experiencia personal, del cotidiano de quien aprende como fuente de saber y reflexión sobre las relaciones de poder para construir ciencia. Incorporar el reconocimiento de la experiencia vivida con sus marcas en el cuerpo y modo de estar en el mundo, para también revisar nuestro posicionamiento

como sujetxs y redefinir autoridad pedagógica desde un discurso y una práctica democráticos y anti-patriarcales.

Educación para la libertad: pedagogía de las luchas emergentes

La educación popular sigue sosteniendo el desafío de aprender con otrxs a leer el mundo para transformarlo. En las comunidades escolarizadas desde la palabra problematizar la realidad, en las comunidades organizadas desde la realidad problematizar la palabra como herramienta.

El lenguaje inclusivo es un buen ejemplo de cómo estamos mirando al mundo y a nosotrxs sujetxs con otros ojos. Nuestro modo de nombrar la realidad es un modo de pensarla y de construirla, dando vuelta un modo de nominar/dominar machista y patriarcal que olvidó la singularidad de lo femenino y lo diverso, que pretendió uniformar en masculino lo plural que somos. El propio Paulo Freire reflexiona sobre el lenguaje sexista en sus primeras obras incluyendo a la Pedagogía del oprimido. En *El grito manso*, Freire da cuenta de que siendo niño en la escuela aprendió que en gramática el masculino prevalece y que las feministas estadounidenses le enseñaron a reconocer que Pedagogía del oprimido estaba escrito con lenguaje machista, entendiendo que no se trata de gramática sino de ideología. Paulo Freire incorporó la perspectiva feminista leyendo las cartas de estas mujeres. Pudo incorporar una mirada autocrítica y hacer evolucionar su propio pensamiento para ampliarlo en un sentido profundamente de-colonial.

A fines de 1970 después de haber participado en la lucha política, leído y escrito, vivido el exilio, Freire quiso justificarse ante las críticas de las feministas a la contradicción entre los postulados contra la opresión y el lenguaje sexista de Pedagogía del oprimido. Gesto de profunda coherencia fue reconocer el error, de-construir su propia matriz ideológica machista para darse cuenta de que las mujeres

estaban siendo excluidas, al menos que algún hombre se sintiera integrado en la consigna inversa “Las mujeres están decididas a cambiar el mundo”.

Freire postula que el lenguaje machista es expresión de una cultura colonial que subordina a las mujeres y plantea que cambiar el lenguaje no es tarea inferior a la transformación social. Define cambiar el lenguaje como parte del proceso mismo de cambiar al mundo siendo que la relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal y contradictoria. Plantea que el discurso machista como todo discurso autoritario debe ser reemplazado por un discurso democrático y antidiscriminatorio, pero que fundamentalmente debe estar unido a una práctica democrática e inclusiva. En estos pasajes se refleja una mirada lúcida freireana acerca de la urgencia de integrar la lucha feminista anti-patriarcal como parte de las luchas populares anti-coloniales.

Diversas luchas democráticas confluyen en nuestro tiempo en una misma lucha popular. Desde una pluralidad de posiciones de sujetos nos encontramos en la calle reconociéndonos como parte de un mismo pueblo agredido por políticas neoliberales que aumentan las desigualdades sociales y recortan derechos humanos. En este sentido es interesante el análisis de Nancy Fraser sobre la fase transnacional que atraviesa hoy el feminismo. Para la autora es central la articulación y el equilibrio en la justicia de género entre sus tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación de modo que se pueda cuestionar un abanico de injusticias de género en un mundo globalizante. Pero también observando críticamente una etapa anterior en la cual el predominio de la preocupación por el reconocimiento, la política de identidad y valorización de la diferencia asentada en el planteo del cambio cultural se autonomizó de los procesos económicos y sociales dificultando la articulación de las luchas anti-neoliberales.

La educación como práctica de la libertad sigue siendo clave en este proceso histórico. La visión clasista mostró un límite para incorporar a las identidades populares emergentes como son los movimientos de mujeres, socio-sexuales, de juventudes, ecologistas y de pueblos originarios latinoamericanos. Como dice Claudia Korol, el economicismo y el determinismo son cuestionados en las organizaciones sociales y políticas por haber subestimado el lugar de la subjetividad en la transformación histórica, siendo funcionales a perpetuar la cultura patriarcal.

Construir una educación para la libertad personal y social, una educación popular feminista que emancipe cuerpos, deseos, rebeldía, que de por tierra con las desigualdades ancestrales que tenemos las mujeres como profunda huella en nuestras subjetividades es el desafío histórico. Una pedagogía feminista y disidente que propicie relaciones más igualitarias entre los géneros y condiciones más justas para la socialización y producción de los saberes. Una pedagogía feminista que enseñe y ponga en valor aspectos atribuidos a lo femenino como la capacidad de escucha y de cuidado, el valor epistémico de la experiencia, las emociones, la narratividad, la singularidad.

Se trata de visibilizar, comprender, construir conocimiento, abrir preguntas y reflexiones, aportar a la praxis transformadora, dialogar creativamente con una experiencia contra-hegemónica en desarrollo que conmueve y redefine profundamente las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas de nuestro tiempo, desplaza el horizonte de posibilidad en el sentido de mayor justicia y libertad de lxs sujetxs subalternxs. El inédito viable sigue esperando que lo inventemos, se recrea desde los emergentes de nuestro tiempo.

Bibliografía

- Boaventura de Sousa Santos (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Butler, J. (2010) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Curiel, O. (2007) *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*. Bogotá: Revista Nómadas 26. Universidad Central.
- Fernández, A. M. (2009) "Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina". Bogotá: Nómadas.
- Foucault, M. (1999) *Historia de la Sexualidad. Vol. I. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2004) *Cartografía de la imaginación feminista. De la redistribución al reconocimiento, a la representación*. Disertación inaugural de la Conferencia "Igualdad del género y cambio social". Universidad de Cambridge.
- Freire, P. (1996) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008) *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1974) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hillert, F. (2011); Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suarez, D.H. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades educativas
- Korol, C. (2007). "Educación como práctica de la libertad" en *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Laclau, E. y Mouffe Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lopes Louro, G. (1999) "Pedagogías de la sexualidad" en Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Bello Horizonte: Ed. Auténtica.
- Lugones, M. (2008) "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial" en Mignolo, W. *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Maffia, D. (2005) "Epistemología feminista: por una inclusión de lo femenino en la ciencia" en Blázquez Graf, N.; Flores, J. (edit.) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Mejía, M. (2004) "Profundizar la educación popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo" en *Vigencia de la Educación Popular. Reflexiones de Educadores y Educadoras de América Latina*. México: Revista La Piragua.
- Morgade, G. (2008) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos, recorridos, nudos resistentes" en Villa, Alejandro (comp.) (2008) *Ensayos y experiencias N° 74. Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas históricas-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Morgade, G. y (comp.) (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Perez Bustos, T. (2006) "Aportes feministas a la Educación Popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología". Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puiggrós, A. (2004) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Presentación al Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano*.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. En Lander, E. *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000.
- Segato, R. (2011) *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. Brasilia: Observatorio da Jurisdicao Constitucional.
- Torres, A. (2007) *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Aportes de Paulo Freire para la praxis de la educación popular y las pedagogías críticas en la coyuntura de América Latina y el Caribe a partir de la pandemia.

Resignificaciones a 100 años de su nacimiento¹

Mgter. María Rosa Goldar²

El pensamiento de Paulo Freire y su legado están constituidos por una vasta obra que reviste múltiples aristas y aspectos de su larga trayectoria educativa. Ese legado y otras vertientes de producción de conocimientos y de prácticas educativas en América Latina y el Caribe, es lo que hoy busca consolidarse como basamento de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

El presente texto parte de reconocer en Freire no sólo a uno de sus principales emergentes inspiradores en América Latina de ese pensamiento pedagógico sino a quien ha nutrido e inspirado prácticas y procesos educativos y desde allí pensar lo pedagógico como mucho más que lo escolar.

Su pensamiento y su legado son los que han permitido abonar la idea de que los espacios pedagógicos y educativos son mucho más amplios y diversos que lo puramente instituido como *sistema escolar*. Su legado nos ha

permitido visualizar los procesos socio-comunitarios y de movimientos y organizaciones sociales como espacios educativos en los cuales se producen aprendizajes que permiten a distintos sectores subalternos de la sociedad colocar sus saberes, construir conocimientos y participar en la consolidación de proyectos propios en función de sus condiciones e intereses.

A su vez buscamos dar entidad a lo que el propio Freire proponía: no ser 'repetido' sino reinventado recreando su pensamiento. Él mismo lo hizo con su "Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con La pedagogía del oprimido" (1993). Freire nos invitó a recrear y resignificar su pensamiento en los distintos momentos históricos.

En este texto tomaremos cuatro aspectos que en Freire son como las simientes y el germen de porqué podemos pensar en la originalidad de un pensamiento pedagógico latinoameri-

1. Algunas de las ideas que se presentan en este texto fueron vertidas por la autora en el Conversatorio virtual: Diálogos de Saberes. Homenaje a Freire a 100 años de su nacimiento, sobre "Las educaciones populares en la conformación del pensamiento pedagógico y educativo latinoamericano". Organizado por la Movilización Social por la Educación de Colombia, el 24/10/2020. En interlocución con Danilo Streck - Brasil, Alfonso Torres Carillo - Colombia y Noel Aguirre Ledezma - Bolivia. De allí que el texto conserve -por momentos- lenguaje coloquial.

2. Docente e Investigadora. UNCuyo. Integrante de CEAAL- Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe-mrosagoldar@gmail.com

cano a partir de su obra. En la vastedad de su producción hay cuatro aspectos que aquí retomaremos a partir de dos textos que son entrevistas a Paulo Freire y que nos parecen relevantes, sugerentes y muy ricas como fuentes para leerlos en clave propositiva y pensar algunos de los debates de estos tiempos. Ellos son:

- 1- el tema de cómo concibe la colonialidad;
- 2- el papel de la contradicción en la dimensión política de la educación;
- 3- su concepción acerca de la pregunta en el proceso pedagógico;
- 4- el valor pedagógico de la cotidianeidad.

Consideramos que en estos cuatro aspectos puede verse en cómo Freire despliega, en gran medida, sus argumentaciones y contribuciones para pensar y desentrañar cómo el acto educativo es, al mismo tiempo, eminentemente pedagógico y político.

1. La concepción de Colonialidad en Freire

Freire, en su libro "Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes" (Freire y Faundez: 2013), señala que es preciso "entender el poder fantástico de la ideología colonizadora interiorizada por el colonizado, que interioriza también una figura del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una 'sombra' interiorizada por el colonizado... Y ese proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizador. No es automática. La presencia del colonizador como 'sombra' en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido tiene que llenar el 'espacio' que an-

**“
Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una 'sombra' interiorizada por el colonizado... Y ese proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizado
”**

tes ocupaba la 'sombra' del colonizador con su propia libertad, es decir, con su decisión, con su participación en la reinención de su sociedad" (Op.cit: pág. 158-159).

Esta definición tan profunda que nos da Freire de lo que es la colonialidad de las mentes vinculándola en forma directa con la idea de libertad nos acerca a su concepción de educación liberadora que será el pilar fundamental en la constitución de la educación popular en particular y para las pedagogías críticas latinoamericanas en general. Además, constituye una invitación a construir pensamiento crítico desde "Sur", pensándolo como un lugar geográfico y, fundamentalmente, como un lugar epistemológico desde el cual ver los problemas propios de los grupos subalternizados y oprimidos. Y, desde allí, posicionar sus intereses y demandas para construir otra sociedad, otras relaciones, otro mundo posible.

Además, nos permite una actualización en torno a la colonialidad para visualizarla presente en las mentes, que atraviesa los cuerpos y construye subjetividades. Así, hoy podemos ver cómo la constitución de subjetividades rebeldes es uno de los principales desafíos para la(s) educación(es) popular(es) que están dando respuesta en múltiples sentidos y es-

pacios. Por eso hablamos de *educaciones populares*, ese plural contiene el reconocimiento de la multiplicidad y es una postura ética que otorga validez de las diferentes formas de asumir la descolonización.

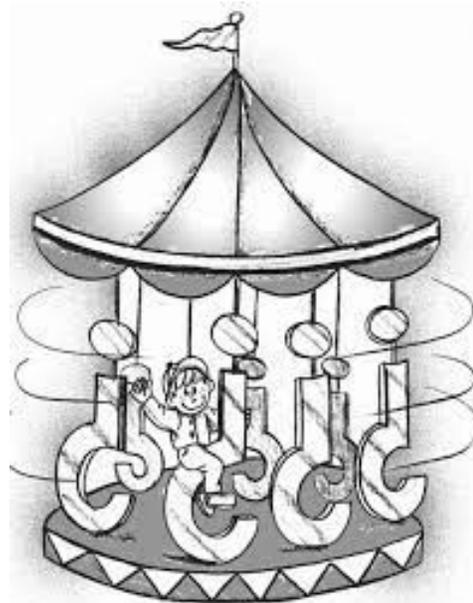
Esta concepción freireana de la colonialidad es una invitación a “pedagogizar” distintos ámbitos y prácticas. Una pedagogización que pueda reconocer el cuerpo, los cuerpos, como otra forma de conocer, reconocer y reconocernos. El reconocimiento de la corporeidad como forma de expresión de subjetividad y de aprendizajes, implica una visibilización de los cuerpos diversos, de los que no responden a la heteronormatividad y de los cuerpos deseantes para ser reconocidos como sujetos legítimos. Desde allí denunciar cómo esos sujetos/cuerpos legítimos hoy son eliminados desde diversas formas de violencias: los feminicidios y travesticidios, las mutilaciones físicas a jóvenes participantes de protestas y movilizaciones (particularmente en Chile y Colombia) y la eliminación y desaparición de defensores de derechos humanos. El común denominador es la eliminación física de corporeidades y/o su violentación. Hacer una pedagogía que legitime la diversidad en todas sus expresiones es una forma de contribuir a la constitución de subjetividades rebeldes a la vez que una denuncia de las distintas formas de autoritarismo, represión y exterminio que se están produciendo en numerosos países de la Región.

2. El lugar de la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora, según Freire

Rescatamos aquí del pensamiento de Freire el lugar que le otorga a la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora. A partir de la contradicción Freire discute las perspectivas repro-

duccionistas de la educación, muy difundidas dentro del pensamiento crítico en ella.

En una entrevista con Antonio Monclus, Freire dice: “Hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática, una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera sea cumplida... Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder; pero lo que a veces las teorías de la reproducción no han dicho es que si esta es la tarea que está sustantivamente impresa, ubicada, ligada a la práctica sistemática de la educación, hay, sin embargo, otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera. La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida por la clase dominante; la segunda tarea es la de desmitificar la primera... Esta segunda tarea... es exactamente su contrario antagónico, esta segunda tarea sólo existe porque la realidad es contradictoria. Si la realidad fuera unilateral, cierta, homogénea, no existiría ni siquiera posibilidad de liberarse porque no habría diferencia ninguna entre opresión y liberación. Esta segunda tarea sólo existe porque hay una contradicción y nosotros tenemos no sólo que comprenderla sino



asumirla también” (CEAAL-IPADE: 2007. Pag. 58-59)

Freire plantea y desmitifica lo que las lecturas reproducionistas no pueden explicar. Allí radica la contribución original del pensamiento freiriano y de las pedagogías críticas latinoamericanas: la educación contiene potencial emancipatorio y liberacionista, que Freire desentraña a partir de la comprensión de la contradicción en el campo educativo. La dimensión política del pensamiento freiriano reconoce en el carácter contradictorio y abierto de la historia la posibilidad de que la educación sea liberadora. Para ello es preciso reconocer y asumir los retos de cada momento histórico y comprender las condiciones de opresión de distintos sectores, grupos subalternizados y todas las expresiones de las subalternizaciones.

La pandemia nos ha mostrado muchas contradicciones a la luz de las desigualdades. Nos ha dado y nos ha abierto múltiples desafíos para poder seguir pensando las educaciones populares como respuestas a una fuerte tendencia homogeneizadora de las propuestas educativas dominantes en la mayor parte de los países de la región.

3. El papel pedagógico y epistemológico de la pregunta en el pensamiento freiriano

Nos parece importante destacar en el pensamiento freiriano el papel de la pregunta en términos pedagógicos y, fundamentalmente, en su sentido profundamente epistemológico y político. Es decir, la pregunta como estrategia y proceso pedagógico y cómo la pregunta se liga a una determinada forma de conocer y de interpretar el mundo y, a partir de allí, desarrollar acciones para transformarlo.

Dice Freire: “Nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que

fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse”. Y agrega de manera categórica: “Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide... Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión... Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos” (Freire y Faundez: 2013, 73)

Esta es otra piedra angular del pensamiento freiriano para pensar la educación y las propuestas educativas desde una especificidad del pensamiento latinoamericano como una posibilidad de ligar la educación a las transformaciones necesarias de las condiciones de vida en las que nos encontramos. Ligar la educación a la acción, a la reflexión y a los procesos para desencadenar transformaciones, hace de la pregunta un lugar profundamente sugerente en términos políticos porque permite pensar las condiciones actuales posibles de ser cambiadas y ser transformadas.

Apropiarnos de la centralidad de la pregunta en los procesos educativos, constituye la posibilidad de ejercitar en los tiempos actuales, acentuado en el contexto de pandemia y pospandemia, otra pedagogización necesaria: pedagogizar la incertidumbre. Hacer de la incertidumbre un aspecto para aprender a vivir, vincularla a la dimensión abierta de los procesos históricos y evitar sus determinismos, y descubrir el horizonte educativo de la incertidumbre como aspecto vital y constitutivo de la realidad social

4. La cotidianidad como punto de partida para los aprendizajes, según Freire

Nos parece relevante traer y resignificar en el actual contexto y momento histórico el lugar que ocupa para Freire la *cotidianidad*, enten-

dida como ese tiempo/lugar en que los seres humanos nos movemos y desde el cual educativamente se establecen las posibilidades de transformación social.

Freire señala que a la cotidianidad hay que habitarla y transitarla, pero no quedarse en el nivel de la cotidianidad. Expone claramente esa dialéctica al señalar que como educador/a “no tienes otro lapso de tiempo en el que moverte sino la cotidianidad del pueblo y tuyo, pero tienes que atravesar hasta llegar a un punto en que mires desde lejos esa misma cotidianidad y la entiendas como tal. Sólo así es posible rehacer la cotidianidad” (CEAAL/IPADE: 2007; 63)

Esta concepción de la cotidianeidad resulta particularmente sugerente para que las educaciones populares puedan pensar los desafíos de la pandemia. Al valorar la cotidianidad como vivencia popular fundamental pero que al mismo tiempo hay que atravesarla, comprenderla y rehacerla, nos coloca de cara a la vitalidad y fuerza del pensamiento freiriano profundamente humanista, profundamente utópico y profundamente revolucionario pero anclado en las condiciones de vida de los sujetos con quienes trabajamos, con sus dolores, sus alegrías, sus proyecciones y sus anhelos. En este sentido hay que reconocer la dimensión educativa en la cotidianidad de los procesos organizativos, de resistencias y de luchas de los grupos populares. La posibilidad de reactualización de este aspecto de la propuesta freiriana, permite que hoy se la puede entender con las perspectivas emancipatorias de pedagogías críticas provenientes desde, por ejemplo, los feminismos populares, desde las vertientes que trabajan protagonismo infantil que cuestionan las diferentes formas de subalternización presentes en las relaciones sociales contemporáneas y desde esa cotidianidad de organizaciones y movimientos promover procesos educativos.

En la cotidianidad de los sujetos está también la posibilidad y la concreción de las luchas colectivas. La acción colectiva parte de

cómo intereses, necesidades y reivindicaciones comunes a un conjunto de sujetos se convierte en acciones que le permite poner esas demandas en el espacio público. Radica allí entonces, la importancia de revalorizar el papel educativo de los movimientos sociales populares porque tienen propuestas educativas, porque desarrollan procesos educativos intencionados y/o por el papel fundamental que cumplen en términos simbólicos y culturales. Sus reivindicaciones al ser colocadas en la escena pública cumplen un papel muy importante en tanto acción cultural que promueve otras miradas y otras perspectivas de vida. Por ejemplo, los movimientos de defensa del derecho humano al hábitat o al agua, interpelan culturalmente a la intencionalidad hegemónica de *naturalizar* la mercantilización de esos bienes. Otro ejemplo son los cambios de orden colectivo que han visibilizado los feminismos populares y nos han permitido identificar cómo opera la interseccionalidad de las opresiones: por género, por clase y por racialización. De allí el valor simbólico cultural de sus apuestas para las transformaciones de las condiciones de injusticia y opresión.

A su vez, estos movimientos re actualizan nuevas formas de sociabilidad y construcción del vínculo público-privado en clave comunitaria. Así puede verse otras formas de organización colectiva de la cotidianidad. Esto se visibilizó muy claramente a partir de la pandemia y del confinamiento en los “hogares” como medida sanitaria, ya que había muchas formas de convivencia no hogareña, más colectivas y comunitarias para afrontar las necesidades de cuidados.

No obstante, no hay que dejar de advertir que, en este mismo plano de lo educativo como acción cultural desde la cotidianidad, está la disputa con las visiones que otros sectores movilizados de la sociedad, neoliberales y neoconservadores colocan, a fin de legitimar sus intereses en lo simbólico cultural a nivel público.

Por ello se necesita una tarea pedagógica permanente en lo colectivo y en la disputa pública por los sentidos, ya que hay una fuerte embestida y actualización de nuevas formas de acción de los neofascismos, los fundamentalismos y los autoritarismos que atraviesan ciertos regímenes de gobierno y también el interior de la trama social contemporánea. Hay expresiones de un neofascismo y autoritarismo reactualizados en la pandemia que no pueden ser obviadas ni soslayadas y frente a los cuales es primordial pedagogizar desde lo cotidiano una lectura en clave de conflictos de modelos societales.

CONCLUSIONES

Lo planteado en el texto son algunos aspectos del pensamiento freiriano que nos abren perspectivas para seguir profundizando. Debemos pensar los desafíos a las educaciones populares y a las pedagogías críticas latinoamericanas en el centenario del natalicio de Freire, dentro del escenario y del punto de inflexión que ha sido y está siendo la pandemia y pos pandemia, ya que constituye un panorama de disputa política y de modelos de desarrollo. Particularmente en Latinoamérica y el Caribe la pandemia significó la agudización de las desigualdades porque sucedió en el continente más desigual del planeta. Eso pone a las educaciones populares frente a importantes desafíos.

En estos cuatro aspectos recuperados en el artículo, aparece claramente la importancia de resignificar el tema de saber y poder. Saber en tanto fuente de poder y la importancia de pensar la educación como disputa por la legitimación de saberes (ocultados, subordinados, subalternizados) y como distribución del conocimiento socialmente acumulado. La democratización del acceso al conocimiento y a qué tipo de conocimientos en el escenario pos pandémico se torna radicalmente necesario para reconsiderar las desigualdades que van a estar en el ámbito del conocimiento y cómo en el campo de los modelos educati-

vos se verán las disputas por una nueva puja para imponer modelos de normalidad.

En tanto disputa desde y en el campo de lo educativo, el ideario freireano se nos presenta en los cuatro aspectos retomados en este texto y nos pone frente a un horizonte abierto que es radical en su denuncia de las opresiones pero que es original ya que se aleja de los determinismos y se erige en una invitación a reactualizar desde la educación ese “inédito viable” de Freire para construir escenarios de futuro con persistencia esperanzada.

En definitiva, es la invitación a realizar en esta etapa el mismo ejercicio que hizo Paulo Freire de revisión de sus propias obras y de sus propias ideas. Resignificar y recrear el pensamiento freiriano abriéndolo y entroncándolo con otras múltiples búsquedas y alternativas educativas que se dan en llamar *las pedagogías críticas latinoamericanas* y para ver en *perspectiva histórica el momento actual*. Reactualizar en apuestas educativas políticas y pedagógicas que sean propuestas de construcción de sociedades más justas, humanas, solidarias, igualitarias y en convivencia armónica con la madre tierra.

Bibliografía

- Freire, Paulo (1993) “Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido”. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013) 5ª ed. “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”. Buenos Aires, Siglo XXI
- CEAAL/IPADE (2007) “Tras las huellas de Paulo Freire”. Managua, Nicaragua. Cea

Educación Freireano-Moriniana: hacia una educación humano-humanizadora

P. Román Espadas, S.J¹

La humilde reflexión educativa que les comparto está motivada por la reciente celebración del Centenario de dos grandes y muy actuales pensadores educativos: uno vivo y productivo, el francés Edgar Morin (1921-), y otro ya fallecido, el brasileño Paulo Freire (1921-1997). Enfatizaremos lo esencial del enfoque y la propuesta educativa de Paulo Freire, siempre en relación con lo planteado y enfatizado por Morin.

Creo que el tomar críticamente en cuenta la dimensión epistemológico-compleja de Morin, resultará en un valioso y muy actual enriquecimiento de los "acumulados" históricos (partir de la realidad concreta, fomentar la libertad, aceptar la diversidad...) de la Educación Popular, tan certeramente iluminados y fomentados por Paulo desde su *Educación como Práctica de la Libertad hasta su Pedagogía de la Autonomía*.

Afortunadamente, ambos, Morin y Freire, sin haberse conocido ni tratado personalmente, coincidieron, muy acertadamente, en el fundamento y la orientación antropológico-humanista de su pensamiento y propuesta educativa.

En todo momento, estaremos muy conscientes de las significativas, valiosas y complementarias diferencias que marcan y distinguen los énfasis y las propuestas educativas de ambos pensadores: en Edgar Morin, lo epistemológico-complejo y en Paulo Freire, lo político-ciudadano.

En todas nuestras actividades y procesos educativos, Edgar Morin nos invita a tener muy en cuenta lo epistemológico-complejo, lo ético global, lo ambiental, la necesidad de entender, valorar y enriquecer nuestra realidad, nuestro ambiente físico, social y cultural, toda nuestra vida humana, y cada vida humana, de manera compleja, completa, vital e integrada.

Paulo Freire, a su vez, enfatiza la necesidad de incorporar lo político-ciudadano, lo social y lo cultural, lo estético, lo pedagógico, en todo, y en la totalidad de cada actividad y proceso educativo: el familiar, el escolar, el social, el profesional, el académico, el investigativo, el laboral, el ambiental, el político...

Estudiando ambas propuestas, la de Morin y la de Freire, vemos que ambas, bien integradas en sus elementos esenciales: lo epistemológico-complejo, lo ético global, lo ambiental,

1. S.J. Cuba Estudioso y propagador de la vida y obra de Paulo Freire

lo estético, lo pedagógico y lo político-ciudadano, pueden ayudarnos a configurar un valioso y muy válido humanismo educativo universal, apto para hacer aportes significativos en nuestro hoy y en nuestro aquí y allá.

Reconociendo la validez y la pertinencia actual de sus enfoques y aportes, también sabemos que ellos no son ni la definitiva, ni la completa, ni la acabada palabra, ni el método exacto y único, sobre la compleja labor de educar, humana y humanizadamente, en la “vida cotidiana” y desde nuestra planetaria “condición humana”, a los complejos seres humanos, libres, pensantes, creativos y diversificados, que formamos la humanidad local, la concreta, y la planetaria, la universal.

Ambos, Morin y Freire, reconocieron la necesidad de ser enriquecidos por otros: Morin postuló la conveniencia de reconocer la validez de Paulo Freire y Paulo Freire, pidió insistentemente no ser repetido, sino “reinventado”.

En el Diplomado Pensadores del Sur en educación: *Paulo Freire y Edgar Morin*, bajo la dirección del acreditado Dr. Carlos Delgado, autor de *Reinventar la educación*, donde el Dr. Delgado logra una acertada integración entre lo epistemológico-complejo de Morin y lo político-ciudadano de Paulo Freire, pude descubrir la radical validez humano-humanizadora de la propuesta educativa freireana: “El camino es el diálogo. Sin diálogo, no hay comunicación. Y, ¿qué es el diálogo? El diálogo es un encuentro de seres humanos que, mediados por la realidad, la pronuncian, es decir, la transforman, para que, humanizándola, sirva para la humanización de todos y todas. Por tanto, para no caer en la educación bancaria, antidialógica, se necesita una Pedagogía de la Comunicación” (*Paulo Freire*).

Esta cita nos permite identificar a Paulo como educador dialógico-antibancario. Paulo Freire estuvo siempre a favor del diálogo existencial y de la educación dialógico-comunicativo-humano-humanizadora, y en contra de lo que él denominó, describió y desvalorizó, muy ade-

cuadamente, como “educación bancaria-autoritaria”.

En la página 30, de la edición cubana del Centro Memorial Martin Luther King Jr., de *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire codifica las características distintivas de toda educación bancaria autoritaria:

1. El educador es siempre quien educa
El educador es el protagonista único y prioritario en el proceso educativo del educando.
2. El educando es el educado
El educando es el receptor pasivo del proceso de su propia educación.
3. El educador es quien sabe
La cultura propia y específica de los educandos no es tomada en cuenta.
4. Los educandos son quienes no saben
El educando es una tabla no escrita o un recipiente vacío.
5. El educador, sujeto del proceso, es quien piensa
El pensamiento es habilidad y capacidad propia y exclusiva del educador.
6. Los educandos son los objetos pensados
Las necesidades educativas de los educandos son definidas por los educadores.
7. El educador es quien habla
En el proceso educativo, la palabra del educador es la única con sabiduría y autoridad.
8. Los educandos son quienes escuchan dócilmente
El educando es un pasivo y disciplinado oyente de la palabra del educador
9. El educador es quien disciplina
Las reglas de comportamiento y aprendizaje las dicta el educador.
10. Los educandos son los disciplinados
Los educandos tienen que aceptar las reglas dictadas por el educador.

11. El educador es quien opta y prescribe su opción
Las decisiones educativas y su implementación son potestad exclusiva del educador.
12. Los educandos son quienes siguen la prescripción
A los educandos les toca ejecutar las reglas dictadas por el educador.
13. El educador es quien actúa
Las acciones propias del proceso educativo son ejecutadas por el educador.
14. Los educandos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador
El protagonismo del educador es tan decisivo que los educandos creen verse en la actuación del educador.
15. El educador es quien escoge el contenido programático
El educador escoge y determina el qué del proceso educativo.
16. Los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él
A los educandos, no se les pregunta nada y nunca sobre el qué y el cómo de su proceso educativo.
17. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos
Esta manera de educar es radicalmente autoritaria y vertical, de arriba para abajo.
18. Los educandos deben adaptarse a las determinaciones del educador
Adaptarse significa aceptar el contenido educativo propuesto por el educador, así como el modo de hacerlo.
19. El educador es el sujeto del proceso
El educador es el diseñador y ejecutor prioritario en todo y a todo lo largo del proceso educativo.
20. Los educandos son meros objetos

Así se niega la capacidad de aprender por cuenta propia y con una libertad responsable y apta para poder participar plenamente en el proceso de crecimiento y humanización permanente y progresiva de cada educando.

Según esta descripción que nos hace Paulo Freire de las características propias de toda "educación bancaria autoritaria", lo propio de ese enfoque y método educativo es ser antidialógico, opresor, antihumano y deshumanizador.

La propuesta educativa de Paulo, centro y sustento de toda Educación Popular, al ser dialógica, liberadora, humana y humanizadora, es la esperanzadora negación, teórica y práctica, de esa tan extendida y tan vigente, aun hoy día, manera "educativa" de negar a los seres humanos la libre, creativa y responsable participación de cada ser humano en el complejo y estimulante proceso de su propio, personal y social desarrollo humano, de su propia educación, en todos los ambientes y etapas que, desde nuestro nacimiento hasta nuestra muerte, van marcando y definiendo nuestra "vida diaria", humanizada por la justicia y la paz, y nuestra "condición humana", enriquecida por los derechos inherentes a la dignidad propia de cada ser humano, aquí, allá y en todas partes.

Este humanismo educativo universal coincide esperanzadamente con el que el Papa Francisco nos va proponiendo como base orientadora, creativa y diversificada, del Pacto Educativo Global en nuestra Aldea Global, que hoy estamos necesitando, con tan urgente necesidad, en medio de la pandemia global que hoy pone en habitual peligro nuestras vidas y que cuestiona válidamente muchos de los falsos, antihumanos y deshumanizadores, cimientos en que hoy estamos fundando nuestras vidas y quehaceres, especialmente el cimiento educativo, tan decisivo, en todos sus contenidos, dimensiones, modalidades y etapas, para todas nuestras vidas y para cada vida humana.

Le preguntamos a Paulo Freire

Irma R. Ruiz Arias¹

Paulo Freire Se dedicó a la educación 1921-1997 con su libro pedagogía del oprimido se sitúa como uno de los intelectuales más citados en todo América latina., África y Asia. Nos enseñó a ser capaz de describir y tejer ideas acerca de las prácticas educativas. Y sobre todo la importancia que hoy en día recobra la liberación de los individuos. Ya que estamos viviendo en una crisis civilizatoria que viene mostrando muchas deficiencias en cuanto a la salud, economía, ecología, política, y sobre todo educación, las personas ya no son capaces de ponerse en el lugar del otro, se ha sembrado mucha desconfianza y cada vez más el dinero lo material es la prioridad de las personas, las armas que impone este sistema son arma de seducción masiva, que consiste en consumir cada vez más productos, innecesarios para la vida humana.

Ante esta realidad que estamos viviendo a nivel mundial en donde a gritos nos pide esta pandemia que regresemos a trabajar la tierra, el campo y ser más humanos ya que estamos ante una deshumanización, muertes, guerras, exterminios, asesinados, secuestros, esta humanidad tiene que retomar el rumbo, pero no podemos hacerlo ante este sistema patriarcal, que cada vez nos oprime más. Actualmente en estos tiempos vemos como las personas se han vuelto más individualistas ya que observamos que muchos transmigrantes que viene de fuera e ingresan a Chiapas muchos de ellos centroamericanos, de Guatemala, Chile, Perú, brasileños, panameños piden asilo a estas tierras y muchas veces no se les

atiende como debería de ser. Las fronteras se encuentran militarizadas y los transmigrantes consideramos que van en busca de mejor vida, pero las autoridades no los dejan pasar los golpean, les quitan sus pertenencias, en sí violan todos sus derechos y los regresan a sus lugares de origen. Existe también un racismo a ayudar a estas personas con necesidades de comida, abrigo, necesidades económicas, ya que buscan una mejor vida y por otro lado el gobierno actual mantiene el cerco militar, a la vez que extrema los actos de despojo de sus tierras a los campesinos y los recursos los entrega al extranjero malbaratándolo. Lo que contribuye a despojar muchas veces a las personas de sus tierras de su lugar de origen y esta situación se agrava cada vez más, porque a la par existen también grupos paramilitares con relaciones con los carteles y que trabajan con los gobiernos en turno y que favorecen a su economía personal pero no al pueblo, por consiguiente, vivimos en medio de una vida sin vida.

En este contexto en el que el ideario neoliberal incorpora, entre otras, la categoría de la autonomía es necesario también prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico en el cual estimula el individualismo y la competitividad., eso nos perjudica a todos porque poco a poco nos vamos insensibilizando. Existe un racismo en el cual no se reconoce al otro con todas sus necesidades, básicas como las nuestras, reconocernos como personas que somos humanas es tarea fundamental para todos.

1. Maestra. México

¿Por tanto, nosotros le preguntamos a Freire que hacer ante tanto racismo y tanta deshumanización?

¿Como lograr educación otra, otra en la cual tenga buenos cimientos?

Una educación en dónde la escuela prepare para vivir, para no tener que emigrar a otras ciudades, porque este sistema ha separado y limitado con fronteras nuestras tierras.

En pedagogía de la autonomía, Freire nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sobre todo en estos tiempos en los que el hombre ha olvidado como educar.

Él nos invita a un diálogo con las otras de los sectores menos favorecidos, nos invita a pensar lo que los maestros deben saber, lo que deben hacer, para educar y lograr la transformación y la inclusión de todos los individuos.

Contribuye a la enseñanza del profesional y da aportaciones para formar educadores y formar individuos imbricados en su sociedad. Así como Freire nos menciona que es importante la preparación científica del profesorado, debe coincidir con su rectitud ética. Debe haber una formación científica, con coherencia, con una capacidad de vivir y aprender con lo diferente.

Lo fundamental nos dice freire que es que se perciba el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y crítica las posturas de los otros. Una ética universal que es algo absolutamente indispensable a la convivencia humana, por ello freire enfatiza no hay docencia sin discencia. El educador aprende de su estudiante y el estudiante de su educador, la enseñanza no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para que los estudiantes por ellos mismo sean capaces de crear, de buscar de encontrar sus propias respuestas a las problemáticas que se les presenten.

Le planteamos a Freire que ¿La escuela no está preparando para vivir, para trabajar de manera digna que hacer ante esto?

¿Cómo aprender todos de una manera distinta una educación otra?

¿Cómo sensibilizarnos ante tanta tragedia?

Le preguntamos a Paulo Freire como soñamos con una escuela autónoma en donde los estudiantes tengan que decidir para la vida, para vivir.

¿Cómo aprender con alegría?

¿Cómo aprender con placer, con esos espacios para disfrutar y que los educandos se sientan felices en la escuela?

Como volver a la sustentabilidad de la tierra, ya que sabemos que todo se está convirtiendo en comercial y consumimos cada vez más, nuestra tierra ya no aguanta tanta destrucción de parte del humano.

¿Le preguntamos a Freire como desarrollar un pensamiento crítico, a despertar la curiosidad en nuestros estudiantes?

Septiembre 2020.



Manifiesto Freiriano de Mi Primer Mundo

Javier Humberto Arias Ospina¹

(Personaje : Paulo "P". Hombre maduro, delgado)

(Al Fondo un gran Árbol en cuya sombra y al centro está Paulo, en una silla de descanso. Ambiente rural sencillo. Cae la tarde)

P: (Recoge del piso una hoja seca, la observa detenidamente y con curiosidad)

Me causa placer venir aquí. Experimentar la soledad aumenta mi necesidad de comunión. (Exclamando) Vaya!!! Estar solo ha sido a lo largo de mi vida una forma de "estar con". (Observa el lugar y se percata de estar efectivamente solo)

Es extraño, retirándome así, como esta tarde a la sombra de este árbol, me conozco mejor, reconozco mi finitud y me doy cuenta de que tengo necesidad del mundo, así como el mundo tiene necesidad de mí. La Soledad me pone en situación de pregunta, de búsqueda y al mismo tiempo en situación de mundo (Recoge otra hoja . Mira ambas hojas en sus manos) Sin embargo la soledad no es el individualismo de aquel que aun estando en la multitud solo es capaz de verse a sí mismo y niega en su ambición el derecho de los demás. Esa es la soledad de los que " más tienen más quieren", de aquellos a quienes no les importa los medios de los que se sirven, gente insensible que junto a su maldad y arrogancia llaman a los más pobres, a las clases populares y cuando están de buen humor, como "esa gente" y cuando están de mal humor como "esa gentuza". Ese tipo de personas, hacen girar todo en torno a sus intereses, ese mundo de los egoístas, me instigan a preguntar acerca de su mundo que es el de las certezas inmutables. Les respondo con

mis preguntas, mis curiosidades. (Vuelve su mirada alrededor y observa de nuevo las dos hojas una en cada mano)

Me gusta estar solo a la sombra de este árbol, haciendo preguntas, discursos, escondido del mundo, pero siempre consciente de que puedo conocer porque soy un ser histórico y social , eso les da el contenido a mis soledades. Las preguntas en soledad son la experiencia existencial que de manera prodigiosa me lanzan a la comprensión del mundo en donde mi existencia se explica solo en interacción con otros, más allá de mi primer mundo que me permite como ahora mismo simplemente enterarme de un moverse (gira las dos hojas en sus manos) Así, así, pero...en realidad los seres humanos interactuamos más de lo que nos movemos (Gira sin parar las hojas en sus manos) El Soporte se hace mundo, y la vida, existencia a medida que crece la solidaridad entre la mente y las manos (Sin soltar las dos hojas, se detiene a observarlas minuciosamente) Nervaduras, formas, olores, colores...textura... (concluyente) Estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros. Ponerse erectos, producir instrumentos, cazar en grupo, hablar, comprender, comunicar y comunicarse son quehaceres solidarios que nos han permitido superar el primer mundo, ese de moverse, pero sin lenguaje, y es este precisamente el que ha desencadenado la solidaridad entre esta mente y estas manos (Mostrando las dos hojas) Esa solidaridad me permite aprender , tener conciencia, ser transformador del espacio vacío...

Por eso disfruto venir aquí...Me doy el gusto de hacer intensa mi vida, de percibir la sus-

1. Maestra. México

tantividad de “ estar con “ (Tocando las hojas) Pero el aislamiento, sólo tiene sentido, cuando en vez de negar la comunión, la compañía, la confirma como un momento suyo, esa realidad de saber que nadie se basta a sí mismo y esto precisamente me da conciencia de que como ser humano puedo conocer en la medida en que me reconozco como ser social e histórico en donde la pregunta agudiza, estimula y refuerza mi curiosidad (pone las hojas delicadamente en el lugar desde donde las recogió).

(Se levanta de la silla de descanso y observa con alegría)

Soy un ser en el mundo y con él. Tengo mi mundo más inmediato y particular:

La calle, el barrio, la ciudad, el país, este, el patio de la casa donde nació (Recorre alrededor de la silla y la sombra del árbol) Aquí aprendí a andar y hablar. Aquí en este mi primer mundo, aprendí mis primeros sustos, mis primeros miedos. Esta parte trasera de mi casa, con sus árboles, frondosos casi arrojándose en el suelo sombreado, fue mi primer mundo. Árboles, colores, olores, frutas que, atrayendo a diversos pájaros, se ofrecían como espacio para sus cantos.

(señalando el piso y jugando como un niño hace montículos de tierra)

Mi tierra no es solamente el contorno geográfico que tengo claro en mi memoria y puedo reproducir con los ojos cerrados, sino, sobre todo, es un espacio en el tiempo (Cierra los ojos, respira profundo) Geografía, historia, cultura.

(De nuevo jugando a hacer montículos) Mi tierra es dolor, hambre, miseria y esperanza de millones, igualmente hambrientos de justicia.

Mi tierra es la coexistencia dramática de tiempos diferentes confundiendo en un mismo espacio geográfico , mi tierra es atraso, miseria, pobreza, hambre, tradicionalismo, conciencia mágica, autoritarismo, democracia, modernidad, posmodernidad. (Pausa)

(P vuelve a la silla , se sienta y observa todo alrededor)

Mi tierra es hermosa en aguas que se precipitan en ríos, playas, valles, florestas, en bichos, aves.

Cuando pienso en ella, veo cuánto nos queda aún por caminar, luchando por superar estructuras perversas de expolio.

Pensar en ella, es asumir ese sueño que me alienta.

Es luchar por ella.

(Por primera vez mira al público) La tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía, su biología.

Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida, su gusto al cual nos acostumbramos.

La tierra de las personas implica lucha por sueños diferentes, a veces antagónicos como la de sus clases sociales.

Mi tierra no es finalmente una abstracción. Cuando pienso en mi tierra no puedo separar mi comprensión de mi voluntad de transformarla.

(La luz se pone muy tenue y una música rural y luego urbana moderna suavísima.

P recorre la escena mirando al público. Se deja la posibilidad de entrar grupos de danzas folclóricas de la región. Coreografías de tres minutos. Luego silencio y P se ve sentado junto a la sombra del árbol)

Cuando pienso en mi tierra

Pienso en la realización de una tierra en la que amar sea menos difícil

Y en donde las clases populares tengan voz, sean una presencia participante

Y no sombras asustadas delante de las arrogancias de los Poderosos.

(La música sube el volumen y la luz se va. Queda una Sombra del árbol al fondo)

Paulo Freire, esse incrível!

O que é que o professor Paulo Freire
Lá no Nordeste, entre o Recife e os Angicos
começou a desfazer pra inventar e refazer?
Ele transformou em redondo o que era quadrado
e desenquadrado o que era antes enquadrado.
Ensinou a pensar o ser onde havia o ter
Ele fez virar um círculo o que era uma sala.
E disse do professor que falava-sem-ouvir
que fosse o educador que escuta e depois... fala.

Ele imaginou sermos “nós” o que antes era o “eu”,
e pensou como “nosso” o que era “só o meu”.
E sendo do povo um igual, um parceiro e amigo,
e vivendo com ele a opressão e a injustiça
em que sofre a gente sofredora e pobre
ele criou uma “Pedagogia do Oprimido”
e pensou uma “Educação Libertadora”.

Ele sonhou como partilha o que era posse
E imaginou como um dom o que era o lucro.
Trocou o “bancário” pelo “emancipador”
e soletrou “es-pe-ran-ça”, no lugar da “dor”.
Ele pensou o “vamos juntas” onde havia o “só você”
e o Eu-com-Você contra o Você-sobre-o-Eu.
Pensou “educação” onde havia “instrução”.

E sonhou a palavra-compartida do diálogo
onde dominava o silêncio do monólogo.

Ele trocou o já-feito pelo se-fazendo.
Do “inacabado” pensou o “aprendizado”
e do sermos-imperfeitos, o aperfeiçoável
de quem sempre pode-ser-além-do-que-já-foi.
E pra quem não crê no que nós podemos ser
e no que juntas e juntos nós podemos fazer
se soubermos viver entre a luta e o sonhável,
Paulo Freire anunciou e gritou para o mundo
Que o caminho da vida é o... “inédito viável”.

Letra de Carlos Brandão

Música de Paulo Padilha

In Memoriam



Ilse Schimpf Herken
Fundadora del I. Paulo Freire Berlín.



Germán Mariño
Colombia



Graciela Bolaños
Colombia



María del Pilar Ubilla
Uruguay

Educadoras y educadores populares, constructores de esperanzas, luchadores por un mundo mejor.... Su legado quedará por siempre

Próxima revista

Revista MSE

Tema: " La obra de Paulo Freire"

Apertura de la convocatoria: de 23 de octubre 2021

Cierre de recepción de artículos: 27 de noviembre de 2021

El artículo se envía a los correos
asambleamovilizacioneducacion@gmail.com o al
mseeducacion@gmail.com

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

Revista Virtual

La MSE quiere aportar a la reflexión que se viene dando a las ideas Pedagógicas de Paulo Freire, promoviendo la escritura en una segunda publicación virtual, razón por la cual, invita a los y las educadoras populares, a los y las maestros, a las organizaciones sociales a enviar sus artículos, y otros escritos para la revista.

El tema central La obra de Paulo Freire. Los textos que se publicarán son muy variados, desde reseñas de los libros, comentarios y análisis, relatorías sobre los Conversatorios que realiza la MSE todos los sábados a las 4:00p.m. También pueden referirse a un proceso pedagógico: Presencia de Paulo Freire en los territorios, una investigación realizada, un ensayo o una producción literaria, etc.

Los artículos deben estar redactados en lenguaje claro, de manera sencilla, directa y fluida siguiendo las normas APA.

Requisitos:

Extensión máxima: 1.700 palabras en Word, (4 páginas), letra times New Román 12 y 1.15 de interlineado, se pueden incluir gráficos, fotografías, dibujos u otros que recreen el texto

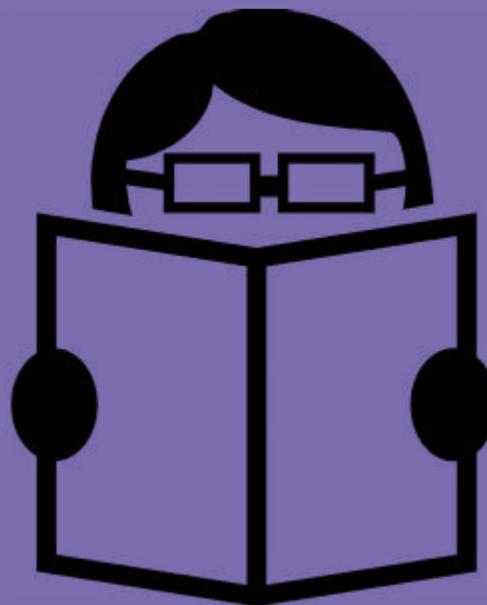
Estructura del texto:

Título, autor, organización, palabras claves, resumen (entre 70 y 80 palabras), cuerpo del artículo, referencias bibliográficas, según normas APA y acompañado de la fotografía del autor en formato JPG autor y títulos

Compartiendo lecturas de Freire en el siglo XXI

La Movilización Social por la Educación, en el 2021 participó de la Campaña Latinoamericana y Caribeña en defensa del legado de Paulo Freire, con los conversatorios y diversas actividades para celebrar la vida, difundir sus ideas y oponerse a la ofensiva ideológica de su pensamiento crítico. Nos convocamos a intercambiar ideas, opiniones sobre los procesos de educación popular que traspasan fronteras en los diferentes territorios, cada 8 días los sábados a las 4:00 p.m. de manera permanente; fueron múltiples propuestas de procesos transformadores que con variados nombres se liberan y trabajan por la emancipación.

Hoy, enunciamos propuestas con pensamiento propio que dan cuenta de las múltiples Educaciones Populares en América Latina y por ello la Campaña continúa con los Conversatorios Freireanos de la MSE en un dialogo sobre las lecturas de los libros de Paulo Freire, donde dos personas comparten su visión de la lectura o relectura de uno de los libros, conversan entre ellos y con el público participante. Teniendo presente que las lecturas y relecturas siempre traen algo nuevo, algo que pasa desapercibido. Asumiendo las palabras de Freire: " De cualquier manera siempre es bueno leer los textos que defienden posiciones políticas diametralmente opuestas a las nuestras. En primer lugar, porque al hacerlo aprendemos"



Los textos de Freire son iluminadores y cobran vigencia para entender y comprender las prácticas pedagógicas y sociales actuales, que se realizan en contextos similares a los habitados por Freire. El compartir las percepciones, los hallazgos de las lecturas permiten conocer, interpretar y comprender la riqueza de su pensamiento y es un aporte para quienes no se han acercado a la obra a leer sus textos o a escribir sus impresiones sobre ellos. ¿Qué recomendaciones pueden hacerse a una persona que se acerca por primera vez a la obra de Paulo freire?

Con estos nuevos conversatorios inspirados en "no me repitan, reinvéntenme" de Freire queremos pensar y enfrentar los retos y problemas de la educación en este tiempo de sindemia por ello la pregunta. ¿cuáles serían esos aspectos para reinventar las educaciones de este tiempo en un sentido freireano?

Finalmente, una invitación a participar activamente y a escribir sus comentarios después de cada conversatorio por ello cuéntenos ¿Qué libro le gustaría comentar? Y la recomendación : Leer previamente los textos y animarse a preguntar.

1 Freire Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, pág. 2

	Libro	Fecha
1	Pedagogía del oprimido	23 de octubre
2	Pedagogía de la Esperanza	30 de octubre
3	Pedagogía de la Autonomía	6 de noviembre
4	Cartas a quien pretende enseñar	13 de noviembre
5	Educación en la ciudad	20 de noviembre
6	El acto de leer	27 de noviembre
7	Espacio para los jóvenes	3 de diciembre

1921 - 2021

**CONVERSACIONES
FREIREANAS**

SÁBADOS 4 PM  **YouTube**

 www.freire.mseducacion.org

 **FREIRE**

AÑO PAULO FREIRE 

Síguenos en nuestras redes sociales

-  Canal Movilización Social por la Educación
-  Fanpage Movilización Social por la Educación
-  @mseeducacion
-  mseeducacion
-  www.mseducacion.org
www.freire.mseducacion.org
-  mseeducacion@gmail.com
asambleamovilizacioneducacion@gmail.com

