#5
Diciembre
2021

Paulo Freire, 100 años

Pasado y presente de una pedagogía liberadora

Paulo Freire y los marxismos

PRIMERA PARTE

Boletín de los Grupos de Trabajo

Educación popular y pedagogías críticas

Procesos y metodologías participativas

Herencias y perspectivas del marxismo

CLACSO

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Lia Pinheiro Barbosa
Estela Quintar
María Elena Rojas Herrera
Harold García-Pacanchique

Paulo Freire, 100 años : pasado y presente de una pedagogía liberadora: Paulo Freire y los marxismos no. 5 / Alejandro Noboa ... [et al.] ; coordinación general de Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ; María Mercedes Palumbo ; Mónica Salazar Castilla ; Editado por Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-069-9

1. Didáctica. 2. Pedagogía. I. Noboa, Alejandro II. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, coord. III. Palumbo, María Mercedes, coord. IV. Salazar Castilla, Mónica, coord. V. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, ed.

CDD 370

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

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora
Cecilia Gofman, Giovanny Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga y Tomás Bontempo.

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

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

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

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Asdi

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

Coordinadoras/es

Grupo de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse
Departamento de Investigación y Postgrados
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Chile
fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Argentina
mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza Ciencias Sociales
Universidad de Manizales
Colombia
msalazarc@cinde.org.co

Grupo de Trabajo Procesos y metodologías participativas

Alejandro Noboa
Departamento de Ciencias Sociales
Centro Universitario Regional Litoral Norte
Universidad de la República
Uruguay
anoboa@unorte.edu.uy

Alfonso Torres
Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia
alfonsitorres@gmail.com

Grupo de Trabajo Herencias y perspectivas del marxismo

María Elvira Concheiro Bórquez
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México
elvira.concheiro@gmail.com

Editores

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

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

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

Mariano Suárez
Universidad de la República
GT Procesos y metodologías participativas
Uruguay

Jaime Ortega Reyna
GT Procesos y metodologías participativas

Transcripciones y traducciones

Valeria Bruno, Manuel Chaile, Cristina Núñez, Leticia Pacheco, Fernando Santana, Maite Alderete, Luciana Bianchi, Paula Schwartz, Nair Sgüerzo

Contenido

5 **Presentación**
Equipo editor

7 **Expresiones freirianas en territorios insurgentes de Nuestra América**
Lia Pinheiro Barbosa

20 **Didáctica *no-parametral***
Nuevos escenarios socio históricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza
Estela Quintar

40 **Lecciones de Freire**
La vida en solidaridad
María Elena Rojas Herrera

47 **Paulo Freire y la síntesis pedagógica de una tradición revolucionaria**
La Educación Popular
Harold García-Pacanchique

Paulo Freire, 100 años
Número **5** · Diciembre 2021

Presentación

Con gran satisfacción les estamos presentando esta nueva versión del Boletín "Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora", el cual surge del trabajo articulado entre los Grupos de Trabajo CLACSO "*Herencias y perspectivas del marxismo*", *"Educación Popular y Pedagogías Críticas"* y *"Procesos y Metodologías Participativas",* quienes hemos decidido realizar una serie de actividades para conmemorar los 100 años del nacimiento de Paulo Freire.

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

En esta ocasión estamos presentando un nuevo número de la serie, el cual incluye cinco artículos inéditos, la transcripción de un texto de archivo del educador Paulo Huet y la transcripción de dos diálogos del Ciclo "100 Voces por Paulo Freire".

A su vez, mantenemos nuestra invitación a los/as integrantes de los Grupos de Trabajo a participar de la iniciativa mandando aportes a ser publicados en los siguientes números de la serie. Los ejes temáticos son los siguientes:

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

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

Equipo editor

Expresiones freirianas en territorios insurgentes de Nuestra América

Lia Pinheiro Barbosa*

Introducción

En el Centenario de Natalicio de Paulo Freire, son muchas las celebraciones en diferentes países del mundo: de eventos académicos a dossier en revistas especializadas, revisitamos el pensamiento pedagógico y político del educador brasileño, autor de vasta obra intelectual, que recibió 48 títulos de Doctor *Honoris Causa,* entre otros reconocimientos de universidades brasileñas y extranjeras. Su obra maestra, *Pedagogía del Oprimido,* publicado en 1970, constituye el libro más citado mundialmente en el área de la educación y el único título brasileño que aparece en la lista de los cien libros más buscados en las universidades de lengua inglesa.

Curiosamente en su país, donde fue declarado Patrono de la Educación Brasileña en 2012, por la Ley 12.612, el Ministerio de Educación no emitió una sola nota en homenaje al Centenario de Paulo Freire. Ese silencio de la máxima instancia de regulación de la política educativa del país

* Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Herencias y perspectivas del marxismo. Docente en la Universidade Estadual do Ceará (UECE), en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), en el Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) y en la Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Becaria PQ2/CNPq. Correo electrónico: lia.barbosa@uece.br

no es casual. Es la evidente expresión de la persistencia de la «sociedad cerrada» y de la «inexperiencia democrática» de Brasil, misma que tanto incomodó a Freire y sobre la cual él se volcó para pensarla y analizarla durante los años de exilio político en razón de la instauración del Golpe Militar, en 1964, nombrado por él como una *sociedad en tránsito* (Freire, Paulo, 2018).

Desde el golpe parlamentario del 2016, que culminó en el impedimento político de la presidenta Dilma Roussef, del Partido de los Trabajadores, Brasil sumergió en un tiempo enunciador del ascenso de la extrema derecha, concretizado con la elección de Jair Messias Bolsonaro, en 2018. Paulo Freire se volvió el blanco de ataques del bolsonarismo,[1] sea en el discurso del presidente[2] o en diferentes vehículos virtuales promovidos por bolsonaristas que, en sus canales, se dedicaron y se dedican a vociferar hostilidades en contra del pensamiento pedagógico de Freire, acusándolo de ser ideológico del comunismo. La proporción de los ataques de odio a Freire fueron tan intensas que conllevó a la Justicia Federal a prohibir Bolsonaro de atentar contra la dignidad de Paulo Freire, resultado de acción de denuncia realizada por el Movimiento Nacional de los Derechos Humanos.

Como una ironía del destino, enaltecemos al Centenario de Freire en un momento histórico de profunda crisis orgánica y de la democracia, que no es una exclusividad de Brasil, una vez que se extiende en una geopolítica internacional, en que la derecha más cruenta se nutre de la «exaltación de la ignorancia», y lograr elegirse y actualizar la «pedagogía del opresor» en los mecanismos de dominación, explotación y opresión de las oprimidas y oprimidos en escala global.

En la relectura de la antología de Paulo Freire, sus categorías centrales cobran vigencia tanto en la identificación del *continnum* de las

1 Nombrase de *bolsonarismo* el conjunto de fuerzas políticas e ideológicas que sostuvieron la ascensión de Bolsonaro a la presidencia, además de sus seguidores partidarios.

2 Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'. Disponible en: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml

determinaciones históricas de la dominación y del poder, como en la necesaria construcción «cotidiana y como proyecto histórico» de una *praxis* educativa para la libertad y un horizonte emancipatorio.

Ese escrito, de pretensiones muy modestas, trataré de tejer algunas reflexiones a partir de dos legados de Paulo Freire: las categorías «opresión» y «oprimido» como matrices de la crítica teórico-política a la Dialéctica de la Opresión; el «surear» como un marco teórico de la descolonización y de un proyecto educativo de liberación y emancipación desde el campo popular. A modo de análisis, considero que ambos los legados son una llave interpretativa central de la crisis democrática y de posibilidades de recomposición del debate político en la perspectiva popular.

Crítica teórico-política a la Dialéctica de la Opresión

El siglo XX constituyó un período de catarsis de un proceso histórico iniciado 400 años antes:

1. De consolidación del Estado-nación capitalista, sostenido por el colonialismo interno y por relaciones de dominación, explotación y opresión basadas en los pilares consubstanciales del colonialismo, del capitalismo, del racismo y del patriarcado; 2. De ebullición de procesos políticos de contestación de las contradicciones socio-históricas propias del paradigma occidental capitalista y de crítica radical de la dialéctica de la opresión en su faz estructural, sociocultural e ideológica.

Ese proceso histórico hace con que la historia de América Latina y del Caribe sea, en si misma, la historia de una obra pedagógica, sea por la dimensión pedagógica del Estado en tanto relación social (Gramsci, Antonio, 2011), sea por la dimensión pedagógica de la rebeldía popular que, en los diferentes tiempos históricos, forjó un sujeto histórico-político responsable de una variedad de luchas y rebeliones locales, nacionales, regionales; luchas independentistas, abolicionistas, revolucionarias, indígenas, negras y campesinas, sindicalistas, magisteriales

y estudiantiles, de juventudes, de mujeres y feministas, un verdadero movimiento pedagógico popular.

Paulo Freire fue testigo, al tiempo que vivenció en carne propia, significa parte de esa efervescencia política del siglo XX. Particularmente fue un aprendiz de su tiempo histórico, en los diálogos y vivencias establecidos por él por los caminos andados en una Latinoamérica y una África insumisas e insurgentes. Según analizaba (Freire, Paulo, 2018), la pluralidad característica de nuestra región, si bien son parte de un mismo contexto, puede reflejarse en el acto de responder a los desafíos históricos.

El inicio de sus escritos estuvo marcado por una crisis democrática y de instauración de las dictaduras militares en Sudamérica. En el ámbito de la teoría crítica latinoamericana, se reconocía el dinamismo político de la crisis del Estado y de la democracia, en términos de la agudización de las contradicciones, del potencial de las luchas populares, en el reacomodo de fuerzas (González-Casanova, Pablo 1996) y de una creciente consciencia colectiva en torno de determinados problemas políticos y sociales que requerían transformaciones profundas (Fals-Borda, Orlando 1970).

Para Freire (2018), la emergencia de un gobierno dictatorial militar en Brasil reflejaba la «inexperiencia democrática» del país, resultado de la persistencia de una «sociedad cerrada», de base colonial, esclavista, antidemocrática, «sin pueblo», una «sociedad refleja»,[3] en el sentido de trasplantar la vivencia de la vida social, en un espejismo de no autenticidad. Ese carácter reflejo de la sociedad brasileña incidía en una profunda alienación cultural, en que el pueblo se encontraba permanentemente inmerso en una incapacidad de decidir sobre su propio destino. Como decía Freire (2018): «un estar siempre bajo», bajo una dominación.

No obstante a ello, la instauración del régimen dictatorial militar también constituía, en su análisis, una época transicional. Freire enfatizaba

3 Paulo Freire recupera el análisis del sociólogo Guerreiro Ramos acerca de la «sociedad refleja», característica de países sin un proyecto de nación y que reproduce, en la vida social, política, económica y cultural, los padrones de un resquicio colonial o de una relación propia de las dinámicas de integración centro-periferia.

(2018), que la época transicional, aun cuando se nutre de cambios, es más que simples cambios, una vez que, se realizados dentro de una misma unidad del tiempo histórico, exige pensar a profundidad las problemáticas y las tareas para reanudar la capacidad creativa del ser humano en los caminos de consolidación de la democracia. El tránsito es anuncio y pertenece mucho más al mañana, al nuevo tiempo que anuncia. Ello no significaba una ruptura con el hilo de la historia, sino que identificar la naturaleza de esas contradicciones y desarrollar, en lo concreto real, las posibilidades de quiebre de las lógicas del «pensamiento reflejo» y prefigurar otro vínculo entre historia y cultura.

Paulo Freire nombra de «deshumanización» el resultado histórico de la dialéctica de la dominación, explotación y opresión inherentes a la relación capital x trabajo. En sus palabras (Freire, Paulo, 1987, p.16):

> Constatar esta preocupación implica, indiscutiblemente, el reconocimiento de la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. También, y quizás sobre todo, desde esta dolorosa constatación, que los hombres se preguntan por otra viabilidad – la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, que los inscribe en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, desde la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión (traducción de la autora).

Sin embargo, los ciclos de pobreza revelaban otras manifestaciones de la dialéctica de la opresión, de carácter subjetivo, en que el analfabetismo constituía la expresión encarnada de un problema estructural. La experiencia pedagógica con el Método de Alfabetización en Angicos, en el noreste de Brasil, fue fundamental en las reflexiones más profundas de Freire con respecto a la crueldad de esa dialéctica en el arrebatamiento del pueblo, de su derecho de escribir, leer y reflexionar sobre su lectura de mundo a partir de su propia experiencia de vida. En otros términos, de hacer su propia análisis y síntesis de una experiencia histórica de opresión, puesto que ocupaban el lugar social del ser oprimido. El analfabetismo traducía la crueldad de impedir un acto ontológico del ser humano, es decir, de una capacidad de construcción de un acto reflexivo

crítico que conduciría a la asunción de la consciencia crítica en torno a la múltiple naturaleza de la opresión.

En su exilio político, Freire tiene contacto con el pensamiento teórico-político de África, de Almícar Cabral y Franz Fanon, en los contextos de lucha por la liberación, momento en que conoce a Julius Nyerere, en Tanzania, y Samora Machel, en Mozambique, vivencias que lo conllevaron a una comprensión más profunda en torno a los sentidos ontológicos de la opresión y su antítesis, la liberación, y sus vínculos con la descolonización. La convergencia de la trama histórica de dos regiones al sur, América Latina y África, que vivenciaron en lo más profundo de sus historias la penosa experiencia del orden colonial y de una integración dependiente y subordinada al capitalismo, permitieron a Freire elaborar su crítica teórico-política a la dialéctica de la opresión.

De los procesos revolucionarios y de la lucha del campo popular, Paulo Freire identifica la emergencia de la categoría «oprimido» no solo como resultado de las determinaciones históricas del antagonismo de clase, sino también como un concepto medular para identificar, interpretar, interpelar y superar las diferentes dimensiones de la subalternidad propias de continentes que se integran históricamente al capitalismo de forma dependiente y subordinada, en los planes objetivos y subjetivos de la reproducción social.

De esa manera, Freire captó el sentido íntimo de la opresión y de la violencia, óbices de la libertad. Con Franz Fanon y la historia de la resistencia africana aprendió que los procesos de liberación son necesariamente violentos, empero esa violencia sea descrita desde la perspectiva del opresor:

> Toda relación de dominación, explotación y opresión ya es en sí violencia. […] Pero, generalmente cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que, entre los incontables derechos que se adjudica para sí, la consciencia dominadora tiene más este: el de definir la violencia. O de caracterizarla. O de localizarla. Y si ese derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia.

> No será a sí mismo a quien llamará de violento (Freire, Paulo, 2018, p. 70, traducción de la autora).

Frente a esa constatación, Freire asume como tarea la búsqueda por una respuesta educativa y pedagógica que fuese capaz de superar el analfabetismo como alienación cultural e introyección subjetiva de la opresión. Para él, el papel de la educación sería el de proporcionar el "pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica" (Freire, Paulo, 2018, p. 113, traducción de la autora). O aún, una educación que permita a mujeres y hombres "la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esa problemática. Que lo advirtiese de los peligros de su tiempo, para que, consciente de ellos, ganase la fuerza y la valentía de luchar, en lugar de ser llevado y arrastrado a la pérdida de su propio 'yo'" (Freire, Paulo, 2018, p. 118-119, traducción de la autora).

Un aspecto poco analizado de la obra de Paulo Freire en su crítica a la dialéctica de la opresión y a la «inexperiencia democrática» es la dimensión pedagógica de la integración (Freire, Paulo, 2018). El pensador advierte que el proceso de integración no corresponde a una mera adaptación o acomodación. Integrarse constituye la vivencia más profunda de la existencia humana, en términos de la historia y de la cultura. La integración requiere asumir una criticidad que nos permite optar, tomar decisiones y transformar la realidad en que se vive. La integración es esencial a la democracia y acontece cuando la consciencia se torna crítica. En sus palabras (Freire, Paulo, 2018, p. 58): "en la medida que el hombre pierde la capacidad de optar y tornase sometido a prescripciones ajenas que reducen a él y sus decisiones ya no son suyas, porque resultadas de comandos raros, ya no se integra" (traducción de la autora). La superación del analfabetismo no era suficiente en sí para el logro de esa integración. El gran desafío identificado por Freire (2018) era la también superación de la inexperiencia democrática de Brasil. El alcance de ambas era el camino de emersión del pueblo en la vida pública, por lo tanto, su integración en la política democrática.

Surear como una práctica descolonizadora

Otro elemento central del pensamiento pedagógico de Paulo Freire está relacionado a la invitación a «surear»[4] nuestra posición en el mundo, nuestra propia mirada. Un aspecto que identificaba en la labor de los intelectuales brasileños era el de pensar la realidad nacional tomando por referencia Europa y Estados Unidos. Eso constituía, según Freire, un modo de pensar alienado: "el desarrollo cultural de Brasil era juzgado según criterios y perspectivas en las cuales el país era necesariamente un elemento extranjero" (Freire, Paulo, 2018, p. 129, traducción de la autora).

El estar atrapado a una realidad imaginaria era una verdadera traba a la elaboración de un pensamiento auténtico, además de asimilar la visión europea negativa de Brasil como un país atrasado: "dando las espaldas a su propio mundo, enojado de él, sufría por no ser Brasil idéntico al mundo imaginario en que vivía. Por no ser Brasil como Europa y Estados Unidos. […] y cuanto más quería ser un hombre de cultura, menos quería ser brasileño" (Freire, Paulo, 2018, p. 129, traducción de la autora).

En esa dirección, el «surear» constituye un marco teórico de descolonización y de desalienación. La ruptura con la inexperiencia democrática requería incorporar esa llave de interpretación, de pensar Brasil como realidad propia, problema principal y proyecto (Freire, Paulo, 2018). Para ello, era imprescindible un proyecto educativo de liberación y emancipación erigido no solo por la clase intelectual, sino también desde el campo popular. Una «Pedagogía del Oprimido» constituía el camino fundamental en la pugna a la «pedagogía del opresor» en su faz material, simbólico-ideológica y subjetiva. Surear (Freire, Paulo, 1992) era el verbo a conjugarse, a transformarse en práctica posicionada, en que se reconoce el Sur en sus epistemologías, ontologías y en sus sujetos históricos y pedagógicos.

4 El término es desarrollado por Paulo Freire a partir de diálogos con su amigo Márcio Campo, físico, que cuestionó la forma de localización de los puntos cardinales determinadas por el hemisferio Norte: "en cualquier referencia local de observación, el Sol naciente del lado Oriente permite la orientación. En el hemisferio Norte, la Estela Polar, Polaris, permite el norteamiento. En el hemisferio Sur, el Crucero del Sur permite el "SUReamiento" (Freire, 1992, p. 113, traducción de la autora).

Surear nos permite un ejercicio de descolonización y desalienación cultural a partir de la apertura a una narrativa y una práctica teórico-política acerca de la realidad latinoamericana y caribeña, hecha por la voz y la escritura de su pueblo, su historia y memoria, y desde un proceso continuo de lucha social frente a la histórica opresión. Ese surear camina a la par de una subversión cultural, ideológica, en el sentido de subvertir las lógicas hegemónicas de dominación en el plano subjetivo, de la conciencia. El surear nos descoloniza al restablecer el vínculo con una herencia histórica propia de (Freire, Paulo, 2018, p. 58):

> […] la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí propio, discerniendo, transcendiendo, lanzase el hombre en un dominio que le es exclusivo – el de la historia y de la cultura (traducción de la autora).

El potencial descolonizador de ese surear se articula a una concepción de educación como proyecto político. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire incidió en el campo popular influenciando la construcción de variadas experiencias pedagógicas enmarcadas en un debate en torno al papel político de la educación en la conducción de un proyecto emancipatorio. La «pedagogía del oprimido» evoca el poder popular.

La formación de un sujeto histórico-político conllevó a muchos movimientos sociales a pensar el vínculo dialéctico entre educación y política; a problematizar ese terreno y su relación con el campo de disputa hegemónica. Para ello, identificaron la necesidad de plantearse preguntas que les permitiera recrear formas de movilización y articulación social, bien como de construcción de estrategias de resistencia y de incidencia en el plano político, cultural y económico.

En verdad, el debate acerca de la dimensión política de lo educativo ha fungido como fuerza motriz, sobre todo en el último siglo, para renovar y ampliar los horizontes reflexivos, profundizando el debate teórico-político en el ámbito de los movimientos, principalmente para reinventar las tácticas y estrategias de su lucha política para el enfrentamiento de la profunda crisis neoliberal, la crisis del Estado y la crisis democrática.

En un análisis histórico, los movimientos populares han comprendido que, en el orden del capital, la educación es dirigida a un paulatino proceso de alineación de las masas en dos niveles: en la esfera económica, al expropiar el trabajador y la trabajadora de sus instrumentos de producción y afirmar, en el plan subjetivo, el fetiche de la mercancía como una necesidad social; en el campo ideológico, al imponer un lugar social que permita la reproducción del sistema capitalista.

El conjunto de ideas y concepciones difundidas en el proceso educativo capitalista son representaciones aparentes de la realidad social e implican, en un primer momento, en una «falsa conciencia» o «conciencia invertida», atrapada en un imaginario social que no logra captar la esencia de las relaciones sociales y económicas en las cuales son sometidos en el marco del sistema capitalista de producción. En Pedagogía del Oprimido, Freire (1987) adentra esa reflexión y enfatiza la adquisición de la conciencia crítica como un momento esencial para la liberación del oprimido.

La conciencia tiene que ver con una comprensión crítica del sentido de ser y estar con y en el mundo (Freire, Paulo, 1982). Conforme Paulo Freire, el proceso de concientización presupone una acción cultural liberadora (Freire, Paulo, 1982, p. 65):

> Solo hombres y mujeres, como seres "abiertos", son capaces de realizar la compleja operación de, simultáneamente, transformando el mundo por medio de su acción, captar la realidad, y expresarla por medio de su lenguaje creadora. Cuando son capaces de tal operación, que implica en "tomar distancia" del mundo, objetivándole, que hombres y mujeres se hacen seres con el mundo. Sin esta objetivación, en la cual igualmente se objetivan, estarían reducidos a un puro estar en el mundo, sin conocimiento de sí mismo ni del mundo (traducción de la autora).

En una aprehensión del pensamiento pedagógico freiriano, en la *praxis* política de los movimientos sociales se ha impulsado proyectos educativos propios, que tiene que ver con un giro político estratégico: 1. la elaboración de un proyecto educativo-político en que la construcción del conocimiento nace y se vincula con el conjunto de experiencias vividas

en la lucha cotidiana y, por lo tanto, concebida como espacio en donde abrevan nuevas categorías y perspectivas analíticas que conforman otra *episteme* y una nueva cultura política y 2. la incorporación de saberes que emergen de la labor política cotidiana y que son parte constituyente de diseños estratégicos para la construcción de espacios colectivos, que les permitan una efectiva participación política en ellos, fundamentalmente en la confrontación presente en los procesos contemporáneos de construcción y/o consolidación de la democracia en el continente.

Estos sujetos histórico-políticos tienen muy claro la afirmación de Paulo Freire (1992, p. 103), "la concientización no se puede parar en la etapa de desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad" (traducción de la autora). En este sentido, para los movimientos sociales la experiencia gana centralidad en tanto articuladora del proceso educativo-político, sobre todo porque se define como un momento integral de la propia dinámica social de estos sujetos responsables del proceso de formación humana. Un proceso que exige surear nuestra mirada sobre la propia historia cultural y política de nuestro continente e identificar la naturaleza de la disputa hegemónica en lo nacional y regional.

(In)conclusiones

Al inicio de este escrito, destaqué la ironía de que celebremos el Centenario de Paulo Freire inmersos en una crisis orgánica y en una crisis democrática, de ascenso de la derecha conservadora, contexto histórico sobre el cual se asentó toda la obra pedagógica y filosófica de Freire. Los años de exilio político lo condujeron a pensar y a escribir sobre la inexperiencia democrática y su relación con la dialéctica de la opresión; a surear su pensamiento y evocar la educación como un camino de descolonización y de libertad.

En el siglo XXI continuamos inmersos en esa crisis, en la lucha en defensa de la democracia y el derecho de participación política verdaderamente

popular. No obstante, la dimensión pedagógica de las luchas sociales en la transición de siglos abrió camino a otros temas y urgencias, como la autonomía en la perspectiva indígena y campesina, por ejemplo. Y se ampliaron los análisis sobre los pilares de la dominación y opresión, a partir de la crítica feminista al patriarcado y el conflicto capital-vida, o aún, la lucha anticolonial y antirracista articulada por el campo popular.

De Paulo Freire aprendimos a entretejer la crítica a la dialéctica de la opresión y en él encontramos el «surear» como una categoría de descolonización y de construcción del inédito viable. La asunción de una conciencia histórica acerca de la herencia colonial, razón de una inexperiencia democrática, nos permite un proceso dialéctico de comprensión de las contradicciones propias de la materialidad social y política del capital (la expresión hodierna de la explotación), hecho fundamental para pensar las posibilidades de ruptura con esa condición históricamente impuesta.

En esa dirección, es fundamental concebir el acto educativo como momento de aprehensión de la realidad social en su totalidad histórica; de construcción de una conciencia crítica sobre el ser-estar en el mundo. La conciencia se vuelve crítica en el proceso de objetivación del mundo y de enfrentamiento de la realidad social concreta. Es decir, una conciencia crítica brota de la *praxis* concreta del ser humano, como creación autónoma, libre, creativa; de fortalecimiento de un sujeto histórico-político y de construcción de un camino hacia la liberación y la emancipación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fals Borda, Orlando. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual.* México: Nuestro Tiempo.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

González Casanova, Pablo. (1996). La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina: problemas y perspectivas, en González Casanova, P. Roitman, M. *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas.* México: UNAM/CEIICH, pp. 17-38.

Gramsci, Antonio. (2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, PROA.

Didáctica *no-parametral*

Nuevos escenarios socio históricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza

Estela Quintar*

A manera de Introducción

Estoy muy agradecida de ser convocada a este espacio[1]. Es un gusto confluir hoy aquí con compañeros y compañeras que, en su momento, convivimos en reflexiones, deseos, afinidades y afectos.

Confluencia que, como *encuentro,* nos lleva a activar memoria y resignificar vivencias; más aún cuando muchas de las comprensiones

* Actual directora del *Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina*. www.ipecal.edu.mx. Profesora de preescolar y enseñanza básica. Formación en pedagogía y psicoanálisis. Maestría en Investigación Educativa por la UAHC de Chile; y, Doctora en Antropología Social por el CIESAS. DF México. De nacionalidad argentina y mexicana.

1 IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General. CEDiCO – Centro de Estudios de Didáctica General Dra. Carmen Palou de Mate -. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolleti. Argentina.

pedagógicas y didácticas que he ido desarrollando y que me han acompañado a lo largo de este caminar por lo didáctico, su núcleo teórico-metodológico, fue construido, en gran medida, con las y los compañeras con las que trabajé en los diferentes equipos[2] de didáctica que conformamos– hace algo más de 20 años atrás– en la Facultad sede de estas Jornadas; y, desde ya, con las y los estudiantes que transitaron por estos equipos.

En mi perspectiva, nada se hace solo. Ellos y ellas han sido tejedoras y tejedores conmigo de lo que, en ese tiempo, se llamó *Didáctica Problematizadora e Integradora* y que hoy nombro como Pedagogía de la Potencia (Rivas Díaz, Jorge, 2005) y Didáctica No-parametral (Quintar, Estela, 2009); apuestas que intentan moverse y crecer dentro de un proyecto y corriente de pensamiento mayor. Me refiero a la corriente de pensamiento y *proyecto político emancipatorio* de y en América Latina. Desde aquella época –fines de los años '80 a fines de los '90 aproximadamente– estábamos muy preocupados por saber: ¿Cuál es el sentido realmente de la enseñanza?

Es una pregunta casi obvia, que pareciera ociosa para quienes estamos en la cuestión de la didáctica; cuestión que, en aquella época, a partir de los setenta, paso a estar en un segundo plano desde un fuerte *síndrome de pedagogización* del sistema educativo en su conjunto. En otras palabras, se escolarizo la pedagogía y la didáctica paso a segundo plano, porque el centro lo ocupo el *currículo* en el marco del proyecto de tecnología educativa, proyecto que ya todos conocemos en sus consecuencias actuales en lo que las instituciones están invadidas por planificaciones, formatos de calidad y criterios de evaluación codificados.

2 Quisiera aquí nombrar a estas compañeras porque me parece que, una de las cuestiones a tener siempre presentes es el *cuidado* de hacen y construyen comunidad de buen sentido reconociendo las reflexiones compartidas que cada vez más fueron germinando hasta tener hoy una forma muy específica y particular. Estas compañeras son: Anabella Daniel, Marilyn Torosi, Silvia Hasfort (Chivi) Íngrid Zeug; y, por supuesto Rita de Pascuale, Ana María Razzolini, Liliana Pastor y Martha Navarro. Y, entre los maravillosos estudiantes, quiero nombrar a Andrea Sisto con quien aún hoy seguimos en contacto creativo.

Para entonces ya era todo un esfuerzo ser parte del campo de la didáctica. Recuerdo siempre, que un decano –que por supuesto no voy a citar– nos había asignado un pequeño cubículo para un equipo nada menor –alrededor de 10 personas, aproximadamente–, ante el cuestionamiento necesario, recuerdo que la respuesta fue: *"Cuando encuentren para que sirve la didáctica y porque es importante les damos un cubículo más grande".* La didáctica se desplaza a cuestiones instrumentales para "dar clases" más que un campo de reflexión y producción de conocimiento de las complejidades del enseñar.

Y, en esta perspectiva, quiero compartir que, en lo personal, me gusta mucho que me presenten como *maestra* (Quintar, Estela, 2014). He sido, y sigo siendo, maestra en todos los niveles de enseñanza, desde el preescolar a los niveles de posgrado; porque, en definitiva, todos los que estamos en preescolar, básica, universidad y posgrado vivimos de lo mismo: de dar clases y de ser investigadores –explícitamente o no–, de los procesos de formación de sujetos que impulsamos desde las prácticas concretas de enseñar. Ser maestro es un gran desafío, es una apuesta ético-política que tiene unas hendiduras profundas en la vida socio-cultural. Incluso desde las academias hay una cierta descalificación de este nombrar y hacer, quizás deberíamos ser más cuidadosos con los maestros, en todos los sentidos. Y esto lo puedo ejemplificar en una anécdota bastante sorprendente. En una oportunidad cuando Hugo Zemelman visita desde México nuestras cátedras –en la Facultad de Ciencias de la Educación donde se está dando este evento– hubo alguien del equipo de conducción que le citó para decirle: "Pero Dr. Zemelman! cómo trabajará Ud. con Estela y sus equipos, ella es una maestra, aquí hay gente mucho más interesante", y esto dicho en una Facultad de Educación que forma maestros; esto lo digo más allá de la anécdota, porque creo importante recuperar el significado profundo en términos políticos que la enseñanza y el magisterio tienen, como bien lo decía Paulo Freire, entre muchos otros intelectuales latinoamericanos y del mundo, que apostaban por realidades mejores, más justas y vivibles para las mayorías.

Desde aquella época estábamos muy preocupados con los y las compañeras, y desde ya con Hugo Zemelman, por el sentido más profundo

de los procesos de enseñanza. Y es así que a las cuestiones epistémicas; y, cuando hablo de epistemología, no estoy hablando del recorrido que hace la Ciencia desde una perspectiva analítica, describiendo "paradigmas" científicos, por el contrario estoy hablando de la epistemología como *espacio relacional* en presentes siempre vivos, como bien nos decía Husserl (1959) en su maravillosa obra. Es decir, *como el espacio de relación de conocimiento del sujeto con el mundo de la vida, para producir conocimiento* que, desde ya no es lo mismo que "traficar" información cientifizada. El conocimiento es, para nosotros, una articulación compleja de sentidos y de significados que va articulándose en niveles de complejidad creciente *desde la experiencia concreta hacia mayores niveles de abstracción.* Quisiera aquí detenerme para explicitar, más claramente, desde qué coordenadas epistémicas estoy haciendo estas donaciones.

Coordenadas epistémicas y reflexiones didácticas

En general, el sistema educativo se organiza desde la mirada de la tradición de pensamiento analítico propia del capitalismo totalitario y la modernidad. En esta tradición de pensamiento, la centralidad de los procesos de producción de conocimiento está focalizada en criterios de verdad; y, la verdad, como verdades categóricas y en unos supuestos de racionalidad científica. En esta perspectiva, la relación del conocimiento del sujeto con la realidad se establece desde la externalidad de esta; ¿Por qué desde la externalidad?, la respuesta es compleja. Porque la verdad categórica y la racionalidad científica tiene niveles de autoridad y de legalizaciones que están dadas en la teoría. Sin embargo, la más de las veces, en la realidad están ocurriendo otros sucesos por el movimiento constante de los sujetos en la historia; y, estos otros sucesos que ocurren –desde esta racionalidad– se *explican* en términos de lo ya explicado, producido, es decir de lo ya dado y legitimado científicamente. Este uso explicativo de la teoría va configurando así –como bien nos lo sugiere Hugo Zemelman (2004)– un *pensar teórico*. Un pensar teórico que, para poder trasmitirlo, se explica.

Por esto, en general, los profesores explicamos tanto, solemos *ser explicativos y descriptivos* en una lógica de racionamiento *jerárquico-funcional-patriarcal* que, quizás, después negamos en "discursos" supuestamente "críticos", por ejemplo, al repensar el género.

El patriarcado, sin ir más lejos, anida en esta perspectiva; y, por supuesto las prácticas que esta postura genera en todos los órdenes de la vida, pero, para nuestro caso, en la formación de sujetos; y estas prácticas dejan huellas bastantes contradictorias con el pensar críticamente. Desde ya, esta postura, está profundamente ligada a la tradición de pensamiento analítico-moderna que nace de la mano del "capitalismo totalitario" como bien le llama Franz Hinkelammert (2010). Es desde este marco de significaciones que se van configurando *parámetros* en términos epistémicos, psico-cognitivos y, desde ya, políticos.

En esta perspectiva, llamamos parámetros a aquellas creencias, mitos y ritos, prácticas y relaciones, que se van instalando como verdad, aunque algunas veces no entendamos muy bien de donde vienen, su sentido y vigencia, pero los asumimos como "verdades naturalizadas". Por supuesto, no me voy a colocar desde este ángulo de mirada, propia de la tradición del pensamiento analítico, para propiciar este conversar.

La colocación epistémica-política de las reflexiones que deseo contribuir en este espacio de *compartencias,* está más bien vinculado a la tradición de pensamiento crítico hermenéutica, donde la relación de conocimiento está profundamente articulada y vinculada al presente histórico de los sujetos concretos, en situaciones concretas, en especificidades históricas concreta. Por esto el presente historizado, vivo tiene tanta relevancia.

Nosotros somos nuestras experiencias –subjetivas y comunitarias– que se activa constantemente en nuestro estar siendo experiencia de presente. En esta perspectiva, el pensamiento teórico trasmuta a un *pensar histórico*. Y decimos que es pensar histórico, no porque estemos hablando de la historia como historiografía, sino como modo de organizar el

pensamiento desde el presente. Presente desde el cual resignifico el pasado y puedo construir futuros posibles y diferentes.

En esta colocación se trabaja, didácticamente, desde una lógica y por ende un pensamiento *sensible*; y, de igual modo con otras operaciones del pensamiento además de las básicas, me refiero a las operaciones de pensamiento superiores, como el pensamiento en movimiento, vinculadas al análisis y a la síntesis. Nosotros podemos transitar por el sistema educativo, con operaciones básicas del pensamiento, básicas como: clasificar, asociar (…), estas operaciones del pensamiento son las que se necesitan, lo que Vygotsky y muchos otros autores llaman operaciones del pensamiento superiores, como interpretar por ejemplo y desde las lógicas de racionamiento complejas, como dirían autores como Moran.

Aquí es importante aclarar una cuestión que a veces confundimos: la crítica teórica y/o la crítica histórica (Quintar, Estela, 2018). Decir crítica histórica, es casi como una tautología; la crítica es una forma de pensar, hay muchas tendencias en el sistema educativo a mimetizarnos lo critico en la citación de autores crítico o complejos –entonces yo ya soy crítica o de pensamiento complejo– uno puede adherir autores críticos y eso no configura crítica o pensamiento complejo. El pensar crítico implica un compromiso con: la experiencia, el presente y la historicidad.

Toda esta tradición de pensamiento crítico hermenéutico tiene grandes exponentes que la sostiene y es toda una tradición para más allá de la modernidad que implica una "otra lógica" de razonamiento distinto a la lógica de la tradición del pensamiento analítico. Por lo tanto, toda esta perspectiva de Pensamiento Crítico, es crítico porque estos grandes pensadores pudieron repensar desde *el mundo de la vida* –como diría Husserl– desde la fenomenología, en una *otra* perspectiva, que no es la racionalidad científica, sino que es un profundo compromiso con el presente histórico de los sujetos concretos que transitan esos presentes y que se mueven en una constante del movimiento histórico de la vida; en esta perspectiva tenemos: *la Fenomenología, el Historicismo Alemán, el Neomaxismo, la Escuela de Frankfurt, el Psicoanálisis* y por su puesto

la *Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial de Hugo Zemelman,* que abreva en toda esta tradición de pensamiento.

A continuación comparto, lo compartido desde la palabra, en un esquema síntesis que deseo contribuya a mejores comprensiones:

Gráfica 1. Cuestión de miradas en las relaciones de conocimiento. Tradiciones de pensamiento y posturas epistémicas.

Fuente: Elaboración propia.

Lo hasta aquí compartido tiene como intención explicitar que, lo que deseo donar a la reflexión didáctica, es dicho desde estas *coordenadas epistémicas*, en un intento por romper parámetros en términos de recolocación histórica, de recolocación en este presente, para poder pensarnos en este presente y preguntarnos: ¿cuáles son los grandes desafíos de época? De este tiempo socio histórico, de este "presente vivo; y, desde

allí repensar los desafíos de enseñanza desde una didáctica no-parametral o del sentido

Desafíos de época, desafíos didácticos

Entonces, cuando decimos *Didáctica no parametral* y sus desafíos: ¿de qué estamos hablando?, ¿de qué época?, ¿cuáles son los grandes desafíos que estamos colocando como maestros?, ¿frente a qué situaciones estamos colocados?; la pandemia mostro un problema constitutivo del sistema educativo: *el desfase*.

De repente aparece la pregunta: ¿cómo vamos a enseñar, en esta nueva realidad, inmersa en el uso de la tecnología, el internet, etc.?; los maestros y los estudiantes no tenemos las condiciones para dar respuesta a esa pregunta, como mucho se dice al respecto. Sin embargo, lo que hace presencia hoy, casi como una crisis, ya lo hablamos a mediados del siglo XX, Adam Schaff. A mediados del Siglo XX con la segunda revolución de la ciencia y la técnica, el trípode de *la nanotecnología, la genética y la energía*, modificaron las maneras de ver y transitar la vida.

¿Por qué nombrar la segunda revolución de la ciencia y la técnica?, porque una revolución cambia estructuras mentales y vitales, es decir es una desubicación, una descolocación en el mundo de la vida; pero además, estos grandes inventos de la ciencia y la técnica vinieron acompañados con un movimiento geopolítico, al que aún no terminamos de acostumbrarnos, que fue el proyecto de *Ronald Reagan y Margaret Thatcher* que es el llamado por algunos autores, el neoliberalismo, que no es otra cosa que una actualización del capitalismo totalitario, que tiene que ver con la gran liberación. Mientras eso pasaba, surgen los criterios de calidad, todo lo que tiene que ver con la transformación de la producción en todos los sentidos y también con la transformación de la producción intelectual, Cristian Laval (2015), en su texto *Antropología del sujeto neoliberal*, señala como *Margaret Thatcher* hace dos grandes declaraciones que ponen esto de manifiesto, la primera cuando dice *"La economía es el medio, lo que importa es el corazón y el alma de la gente"*, que es lo que

hoy estamos viviendo. Y la segunda afirmación de la *Thatcher* es: *"No es posible hacer otra cosa"*, afirmación que se escucha micrológicamente en el aula, en consonancia con los grandes discursos políticos. En estas afirmaciones se justifican pensadores críticos y progresistas, que son parte de estos proyectos de criterios de calidad y de pensar indexado.

Todo este gran cambio que hubo en mediados del siglo XX, también afecto al sistema educativo, ¿en qué términos?, en los términos que impone un pensamiento indexado, que se instala fundamentalmente, en una antroponomia, es decir en la antropología de la norma, con el diseño curricular que enmarca: *planes, programas, planificaciones* y todo lo que tenga que ver con los criterios de calidad. En ese mar de cuestiones, toda la economía y geopolítica se empieza a virtualizar, menos el sistema educativo y cuando digo virtualizar no hablo de la tecnología, o el mal llamada inteligencia artificial, donde ponemos la capacidad de pensar al software

El gran desfase del sistema educativo de mediados del siglo XX hasta lo que hoy vivimos, tiene que ver con lo que para nosotros es fundamental que es el pensar. Todavía es sorprendente como trabajamos currículos actualizados con los mismos contenidos de hace 50 años, la realidad, mientras tanto va por otro lado: ¿dónde se aprende a pensar y leer la realidad en la escuela de hoy? El gran desfase para nosotros es la cuestión del pensamiento; cuando hay unos grandes impactos para nosotros el modo de pensar deja alteraciones socio-culturales. Lo epistémico entonces se hace político: ¿cómo me coloco en relación? Y de esto depende como vea yo el mundo de la vida y las relaciones que establezco.

Entonces: ¿Qué tipo de desfases, en términos de pensamiento, podemos ver?, el pensamiento sigue siendo analógico, cuando hoy el pensamiento ya es digital; el gran trauma entre el pensamiento analógico y el pensamiento digital, tiene que ver con lo que hoy llamamos racionalidad logarítmica: ¿dónde se aprender, no a usar la tecnología, sino a leer el mundo a través de la tecnología?, hoy la racionalidad algorítmica construye algo, que Erick Sadin (2017) llama, *la experticia de la verdad*, entonces: ¿qué son los sistemas de experticia de la verdad?.

Antes la verdad la buscábamos en los libros, en las grandes bibliotecas donde reposaba la información, ahora las respuestas las buscamos en el Google, en la información digital, en el Big Data; pero además los buscadores nos van diciendo qué va pasando con la ciencia o que va diciendo, y lo creemos. No es lo mismo un sujeto que piensa la realidad y que tiene la capacidad de elegir acerca de lo real, de la realidad, que una digitalización a través de los satélites de la realidad: ¿dónde se está aprendiendo a leer las informaciones de los medios de comunicación?, en Argentina y América Latina, después de la dictadura militar, de la dictadura de la eliminación del otro, vino la dictadura económica, en una *necropolítica* a través de proyectos de precarización socio cultural, como la bancarización, etc.

Con el *proyecto del mal,* que es el mismo proyecto de la dictadura, vino la dictadura de los medios de comunicación, como consecuencia se da la monopolización del aire y de toda la información en América Latina, evidenciado, por ejemplo, en el exterminio de Radios Comunitarias, que dan paso a la monopolización de la información: *Globo* en Brasil, *Televisa* en México, en Argentina *El Clarín*, en una supuesta búsqueda de la "libertad de expresión" ahora controlada. Acá viene otro problema de época que Cristian Laval (2015) llama *el sujeto del goce* y ¿cuál es sujeto de goce?, es el sujeto sometido a su imagen en la selfi, en la búsqueda de *la imagen del éxito, cansado de ser "si mismo"* y en la búsqueda del éxito a través de la competencia, incluso en la sobreexplotación, en una insatisfacción constante, dentro de la lógica que el mercado impone, configurando un "sujeto economizado".

La lucha entonces, es por lo simbólico, toda la vida lo fue y seguimos hablando, en los sistemas educativos, de diseños curriculares, pensando cómo dar clase, metiendo las aulas en cantidad y calidad a una computadora, pero: ¿el sujeto dónde está?; las consecuencias de esta precarización se refleja en el aumento de suicidio en jóvenes, del consumo de sustancias psicoactivas, de soledad terrible; ahora va venir además con la pandemia, la manifestación de la enfermedades mentales, por la excesiva soledad y el confinamientos. El gran aporte que hizo Brunner (1991) en sus *Actos del significado,* donde rompe con la inteligencia artificial y

trabaja lo que él llama *las narrativas canónicas* desde todas las articulaciones de sentidos y significados y el mundo de la semántica.

La problemática es que seguimos dando información, priorizando una información que está desfasada de la realidad. Nuestros niños tienen un manejo particular y avanzado de la tecnología, en la lógica de lo tiene que ver con los *campos isomórfico,* que reconoce como las generaciones van dejando camino a las otras por venir y van dejando realidades propias más allá del sistema educativo; lo pongo en un ejemplo: mi mamá, decía que yo era mucho mejor que ella y yo digo que mis hijos son mucho mejor que yo; ¿mejores en qué y para qué?, para entender el mundo en el que viven, se han construido y constituido unas lógicas intergeneracionales que en el pasado eran de poca distancia, pero ahora son de enorme distancia entre generaciones, es decir, por ejemplo: yo le escribía cartas a mi novio, ahora todo es por WhatsApp y yo no soy de la época feudal, entonces los cambios son enormes y no nos vamos dando cuenta de estos cambios acelerados, lo que quiero poner en relevancia, es que la cuestión digital es una manera de pensar hoy.

Lo que no ha entendido la escuela desde el punto de vista de muchos de nosotros, es que es tiempo de salir de un pensamiento analítico, para poder desplazarnos a uno pensamiento histórico, para poder entender en qué mundo vivimos se requiere de *conciencia crítica,* categoría que trae Freire: ¿Dónde se está trabajando los niveles de conciencia en la escuela?; también lo dice Francisco Varela en su concepto de: *en activo, en ampliación de conciencia*; entonces la pregunta que subyace es: ¿queremos una escuela que está ubicada antes del Siglo *XX, trabajando información desde las disciplinas, que además están desfasadas? ¿Qué escuelas queremos a cambio?,* escuelas que abran espacio para el desarrollo de la *conciencia crítica y conciencia histórica,* espacios que permitan leer el presente y esto implica trabajar más *el pensar categorial.*

En la escuela tradicional, seguimos trabajando lo que hoy es nombrado como *habilidades del pensamiento,* más articuladas a la memoria y al pensar teórico, como si el pensar teórico fuera la realidad que nos permite movernos después en una realidad, que está totalmente fuera

de la explicación teórica. Estoy diciendo, además, que estamos manejando las disciplinas teóricas o lo autores y sus aportes teóricos, pero no manejamos las estructuras categoriales, que nos permiten construir conocimiento histórico y complejo en las realidades en las que estamos.

Cambiar el ángulo de mirada, pone en el centro de los procesos de formación de los sujetos, desde el preescolar hasta el posgrado, al sujeto mismo y su capacidad de sentir y *pensar el mundo de la vida*, en un estar en comunidad, manifiesto en los sentidos, los mismos que fueron despojados por la colonialidad del pensar, manifiesta en: *el pensar, la subjetividad y el sujeto del deseo de saber.*

¿Cómo activo el deseo del saber?, provocando el deseo; en ese sentido las escuelas deberían ser menos informativas y más provocadoras del deseo de saber, sin embargo en las escuelas se sigue pensando en información y teoría.

Ahora bien, desde una *Didáctica no parametral* lo que queremos es romper ese parámetro, ¿para qué?, para trasladarnos a una época de movimiento del sujeto deseoso y deseable de saber, que se pregunta: ¿por qué ocurre lo que ocurre cuando está ocurriendo?

En términos de pensamiento, poder ubicarnos desde de los 70, en el momento que ocurre la dictadura, uno de las grandes condiciones que trajo el Neoliberalismo, en el marco del capitalismo totalitario, es instalar la crisis como manera de gobernabilidad: ¿Cómo se entiende eso? ¿Cómo se entiende vivir en la crisis como modelo de gobernabilidad? ¿Cómo se vive? Esta condición, instalada en los cuerpos, produce claves de época como la precarización laboral y emocional; *Antonio Damásio,* pone claves en este sentido, desde los avances de la *neurociencia-física cuántica;* estas comprensiones nos deberían ayudar a recolocar al sistema educativo, para poder trabajar desde un tránsito del pensamiento analítico, jerárquico funcional o pensar teórico, a un pensar histórico, que ayude y contribuya a que las nuevas generaciones puedan trabajen desde la comprensión y no desde la explicación.

Una cosa es explicar desde la externalidad lo que ocurre en la realidad, en Colombia por ejemplo, muchísimos violentólogos explican lo que pasa en Colombia y el proceso de Paz, pero hay que ir y reconocer en la realidad lo que eso significa para el otro que la vive como lo cotidiano; todo lo que tiene que ver con el *sentir-pensar* es ubicar al *sujeto sensible* desde la lógica sensible; el gran despojo que hace la colonialidad del pensar es el despojo del sentir, de la lógica sensible; la lógica sensible me permite tener porosidad epistémica para ponerme en relación de conocimiento con el mundo de la vida y en la búsqueda de esa comprensión del mundo de la vida, usar y pensar categorialmente, en articulación con la teoría, generar conocimiento histórico y no conocimiento teórico. En este mismo sentido recupero el *concepto tiempo*, también colonizado, todo pasa muy rápido, vivimos en un tiempo que modifico el *tiempo-espacio,* lo que algunos autores llaman *Tiempo Paraestésico* –tiempo al margen de lo sensible– un tiempo que nos paraliza, un tiempo que no alcanza, porque el tiempo esta sobre nosotros, no en nosotros.

Cambiar de un pensamiento analógico a uno digital, de una lógica simbólica organizada por verdades experticias, de un tiempo que paso de ser un tiempo estructurado desde el trabajo, a un tiempo descolocado, desestructurado; estos movimientos, estos cambios: ¿Dónde se metabolizan como conocimiento?

En estos grandes desfases, la enseñanza debe preocuparse profundamente en el tiempo histórico, en la época y ¿Cuáles son las exigencias de pensamiento, de razonamiento que esa época nos pone?, no podemos seguir siendo el centro, armando diseños curriculares desfasados de la realidad en un mundo digital, que tiene toda la información disponible al instante; la violencia, la necro-política, por ejemplo, como conceptos fundantes en la sociedad: ¿Dónde se trabaja y se comprende? En ese sentido recupero, *La Pedagogía del aburrido* de Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea (2004).

¿Qué enseñamos en las escuelas? ¿Qué queremos enseñar? Y yo pregunto*: ¿Qué les queremos enseñar? ¿El curriculum?* pero *¿por qué no les enseñas a sacar las cuentas de todos los camiones de seguridad que se*

llevaron todo el dinero de los argentinos al exterior? ¿Por qué los padres se quedaron sin trabajo? ¿Dónde estamos hablando de la Necro política?, ¿Por qué no hablamos de eso? y a partir de eso, hacemos una relación de pensamiento categorial. Vygotsky habla del pensamiento categorial como funciones del pensamiento superior dentro de las que esta: *interpretar, relacionar, articular, imaginar*, un lugar a donde nunca llegamos.

Nosotros pensamos, que no podemos seguir pensando en que los elementos de la didáctica son uno que da una respuesta especifica. En la realidad están pasando cosas y si observamos la realidad *nos damos cuenta.*

En síntesis, cambia explicación por comprensión, implica trabajar más a profundidad el aspecto psico-cognitivo, no como excluyente, sino entendiendo que el presente como presente histórico tiene una exigencia de razonamiento que implica trabajar en profundidad, el conocimiento trabaja por redes, por sinapsis neuronales y son los conflictos cognitivos, diría Piaget, los que permiten que estas redes neuronales al reorganizarse modifiquen esquemas conceptuales, referenciales y operativos, es decir esquemas de pensamiento.

Esto mismo que ocurre con un sujeto y su subjetividad, ocurre en la sociedad, se generan núcleos socio-sinápticos culturales, que desde *campos isomórficos* van generando un proceso de evolución natural, no Darwiniano, es más una evolución en términos de lo que plantea Varela; un concepto de evolución que tiene que ver con campos isomórficos que se mueven desde la experiencia; una experiencia que va modificando las estructuras mentales en redes neuronales, y ¿cómo trabajamos esto en la escuela?, puede ser en términos de modificaciones de redes, a partir de conflictos cognitivos. Entonces, pienso en una escuela generadora de conflictos cognitivos, desde los sucesos y la experiencias, de lo que nos ocurren en la realidad, para ampliar campos de comprensión, campos de conciencia crítica, como decía Freire; y de esta manera desde un presente siempre historizado, que implica profundizar, no solamente acumular información teórica, que esta deshistorizada la mayoría de veces, porque no hay puntos de articulación con el presente.

En el presente hay sujetos sensibles, dolientes, hay sujetos con memoria, con historia, que activando esta memoria, se puede encontrar sentidos de porque vivo lo que vivo, desde el pasado que configura presente en perspectiva de futuro, eso implica pensar categorial, preguntar con sentido, rearticulaciones múltiples. Un buen maestro es quien construye problemas desde la realidad y problematiza para que se generen búsquedas y deseos de saber y se amplíen compresiones de mundo y eso modifique la realidad y la realidad a su vez en núcleos sinápticos socio-culturales, vaya teniendo conciencia de sus propias modificaciones, es decir, nosotros tenemos una construcción mental que se organiza socio-culturalmente y desde nuestra propia historia que nos estructura la vida, el asunto es ¿cómo voy más allá de esta realidad dada?, diría Zemelman de este "dándose de la realidad", para abrirme al excedente de realidad.

Ahora bien, ¿cómo amplio lo dado? Estamos dando demasiadas respuestas a la realidad con conceptos y categorías, que ya no dan cuenta de la realidad, porque la realidad desde mediados del siglo XX, con la segunda revolución de la Ciencia y la técnica, ha tenido unas alteraciones psico-cognitivas mentales en la exigencia de la vida misma y una vez que ese cambio se da en la realidad, deriva en drástico; pero seguimos nombrando el mundo de la vida, con lo ya aprendido, más que desafiar-nos a nosotros mismos para nombrar lo no nombrado, para construir nuevas miradas del mundo de la vida y también comprensiones; por eso nosotros trabajamos algo que llamamos *Matriz Didáctica,* que tiene que ver con lo que dinamiza los elementos de la didáctica.

Entonces*: ¿Qué tipo de vínculos se van a establecer en las escuelas ahora, con la sana distancia? ¿Cómo vamos a recrear, cómo vamos a escuchar lo que le pasa a la sociedad, a los estudiantes? ¿Qué metalectura de procesos socio-culturales y subjetivos e intersubjetivos vamos a hacer? ¿Qué representaciones de mundo vamos a provocar? ¿Qué representaciones de mundo vamos a instalamos en los espacios de formación? ¿Qué experiencias y sentidos? ¿Qué semántica organiza la dinámica conversacional?,* todo esto porque estoy colocada en una postura epistémica que me lo exige, porque si yo me paro en una perspectiva crítico hermenéutica

no puedo seguir funcionando con una lógica de pensar teórico o con una lógica analítica, sino seria como un discurso ideológico o un discurso teórico; el poder tener una postura epistémica exige modificaciones profundas tanto en relaciones con la realidad, como relaciones que dinamizan los procesos formativos: *los vínculos, la escucha.*

En esta perspectiva de lectura del presente y de comprensiones del presente para poder comprender la realidad y moverme en ella en esa lectura, es que decimos que radica la *Real igualdad.* Porque ahora, para pensar, todo pasa por el presupuesto, tampoco digo que el presupuesto no es importante; pero no me imagino a *Simón Rodríguez* diciendo a Bolívar *"…no puedo pensar porque no tengo presupuesto",* no me imagino a los grandes pensadores críticos diciendo *"no puedo pensar porque a Hitler se le ocurrió que nos va matar a todos y además no tenemos presupuesto",* claro que los presupuestos son importantes, pero la vida se hace sintiéndola y pensándola en cualquier sector: ¿Cómo vamos a reconstruir el concepto *de clase?* por ejemplo, en Bolivia, donde están los Masiburros que son los Masitas, la gente de bien que son los indígenas que pueden ir a la escuela: ¿Cómo se juega ahí el concepto de clase?

La gente con la que trabajamos tiene latido, la gente tiene vida, le están pasando cosas. *"La crítica es una arena de lucha"* dice Giroux, entre la gente que está sintiendo a la otra gente.

¿Cómo conocer la clase hoy en términos epistemológicos y metodológicos?

Seguimos teniendo en la cabeza, la clase como la clase de Comenio, que se constituye como un parámetro; la pregunta sería ¿por qué no podemos dar clase de otra manera?, eso es un tema de lo distribuido y es importante en términos de reordenar en pequeños grupos y autonomizar. Yo creo que aprender a usar los instrumentos (…).

¿Qué es lo que hace el razonamiento algorítmico? el pensamiento algorítmico opera con gente especializada que va sacando las palabras

claves que más se repiten como concepto o categoría que más se repite y con esas palabras claves organizan un software que luego compramos, de esto que habló es *Silycolonizació*n, que viene de *Silycon Valley* que es desde allí que están los grandes emporios que dominan hoy, ya los gobiernos dependen de grandes corporaciones, que dependen a su vez de Silycon Valley, entonces la *Silycolonización* lo que hace es tomar las palabras claves que usamos todos en las redes e emails en todo va sacando esas palabras claves organiza un software y después son los vende, ¿por qué no hacemos nosotros lo mismo en la aulas?, ¿por qué nosotros no trabajamos con la posibilidad que los chicos en pequeños grupos puedan hacer lecturas de realidad?, salir por las calles en esa observación de la vida poder construir conceptos y/o categorías que se articulen con conceptos y/o categorías teóricas, que puedan dar cuenta de una construcción de conocimiento histórico.

Un fenómeno que suele suceder, es que no le tenemos confianza a los estudiantes, si nosotros decimos este grupo va a trabajar, un ejemplo, las películas premiadas en Cannes el año en curso, las películas premiadas dos años atrás, una pregunta puede ser: ¿Cómo reflejan, estas películas, las realidades de los países latinoamericanos en educación?, imagínate que ahí tienen que trabajar mucho y usar redes e información. Uno de los grandes problemas es *la ausencia de acompasar el uso de la tecnología*, y para acompasar y aprender a usarlo, hay que generar problemas; en ese sentido tendríamos que pensar aulas de debate, más que aulas de supuesto saber, es decir, las aulas se configuran con el supuesto saber de un profesor: ¿qué tal si invertimos la cosa?, ¿qué tal si traemos problemas que rompan el supuesto saber y que obliguen a traer conocimiento? y eso se puede hacer con pequeños grupos, mejor organizados, con menos tiempo de conexión.

El problema no es si me quedo en mi casa dando clases en línea o si la presencialidad es porque voy a la clase con los estudiantes enfrente, ese no es el problema; tanto en la presencialidad como en la virtualidad: ¿cómo vamos activar el sujeto de deseo de la época?; eso significa un maestro que también este mirando la realidad, que también sea capaz de poner problemas y que asuma que no sabe y que puede construir

conocimiento con el estudiante; eso es muy costoso para los maestros, porque asusta; nos asusta cuando los estudiantes se salen de los libros, porque mientras esta explicado por los autores está bien, porque lo jóvenes están debajo o adentro de los libros, pero cuando se salen de los libros y se desprenden del control, nos pegamos un susto bárbaro. Ver los distintos niveles de realidad en los contextos, ayudaría a flexibilizar los currículos y la cuestión metodológica.

Proximidad epistémica y el conocimiento histórico con la formación de docentes investigadores

La cantidad de reformas educativas que hay, para no cambiar nada es una realidad en los sistemas educativos de nuestros países y las clases siguen igual; el problema no está en la información y en la reforma, el problema está en la cabeza de los que enseñamos: ¿*Cómo pensamos los procesos* formativos, en términos de sujeto histórico?, van a seguir habiendo reformas; Margaret Tacher tenía razón, cuando dijo "se apropiaron de nuestro corazón y alma" y nosotros seguimos pensando en términos antroponímicos –es decir con normas– planificación y con parámetros, el asunto es: ¿Cómo voy a problematizar los parámetros? ¿Cómo instalo nuevos sentidos?

Un sentidos no de la forma, ni del pensar teórico, sino del sentido de la vida, por eso le llamamos didáctico no-parametral o didáctica del sentido, porque lo que hacemos es ponerle sentido a las cosas que hacemos: ¿Qué sentido tiene?, y la falta de sentido es el primer acto de violencia, para nosotros la falta de sentido genera violencia, cuando uno se levanta en la mañana y se pregunta ¿para qué me levanto hoy?, ese acto de violencia con uno mismo hace que todo el día este violento, voy a tratar mal a la gente, de mal humor en fin. El sin sentido es el germen de la violencia micológica que se extiende, preguntémonos: ¿Cuantas horas de violencia hay en nuestras escuelas hoy? ¿Cuántas horas de soportar para poder tener título en cualquier nivel?, y nos acostumbramos e instalando y normalizando unas lógicas patriarcales, que tienen que ver

con esta cuestión profunda de pensarnos desde el sin sentido, que es un problema de época.

Debíamos hacer menos diseños curriculares y más espacios de conversación, de darse cuenta, de ampliación de conciencia, de sentido: ¿cuáles son los sentidos en los procesos de formación de sujetos históricos?, entendiendo que todos sujeto es un sujetos de deseo, y lo que ha hecho el sistema con esta instalación del sujeto neoliberal, es el sujeto del goce, es decir un subalterno, aunque estudiemos a los autores críticos, a cambio de esto, un sujeto del sentido, que es siempre un sujeto de pensamiento crítico como alternativa al sujeto sobre interpretado de Heidegger.

> ¿Cómo estoy yo pensando este cambio? ¿Lo estoy pensando o estoy en un lugar de quietud y crítica?

Debo decir, por último, que no debemos tener miedo a atrevernos; necesitamos más que nunca gente atrevida que piense; el hecho de poder pensar, de poner bajo sospecha metódica sobre lo que está pasando en la realidad, invita a generar alternativas y un pensador crítico genera alternativas, sino no es crítico.

Todos los seres vivos somos: frecuencia, energía y materia; cuando digo que me siento escuchada digo que me siento en misma vibración, frecuencia y eso le da sentido a estos espacios de diálogo, entonces muchísimas gracias hacen que cada palabra que deseo donar tenga sentido, gracias por la hospitalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, Jerome. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Corea, Cristina. y Lewkowicz, Ignacio. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas*

destituidas, familias perplejas, Buenos Aires, Paidós, 224 pp.

Hinkelammert, Franz. (2010). *Si yo vivo, tú vives. El sujeto de los derechos humanos.* ISEAT. La Paz. Bolivia.

Husserl, Edmundo. (1959). *Fenomenología de la Conciencia del Tiempo Inmanente*, Nova, Buenos Aires.

Laval, Christian. (2015). Antropología del sujeto neoliberal. Presentación de Christian Laval en el seminario "Pensar con la antropología". Laboratorio Sophiapol, Universidad de Paris Oeste. Recuperado de *http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/*

Rivas Díaz, Jorge. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar.* Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm. 1, pp. 113-140 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México. https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf o bien en https://youtu.be/CiTkrL3go5c

Sadin, Eric. (2017). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: La emergencia de un nuevo régimen de verdad.* https://gatopardo.com/arte-y-cultura/la-inteligencia-artificial-el-desafio-del-siglo-la-emergencia-de-un-nuevo-regimen-de-verdad/

Quintar, Estela. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*. Entrevista con Estela Quintar. (C. d. el, Ed.) Revista Interamericana de Educación de Adultos, 119*133. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf

Quintar, Estela. (2014). *Cause y río: una poética pedagógica del presente.* Educación y Ciudad (26), 130-138.

Quintar, Estela. (29 de Junio de 2018). *Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar.* (redalyc.org, Ed.) Archivos de Ciencias de la Educación, 12(13), s.p.

Zemelman, Hugo. (2004). *Pensar teórico, pensar epistémico. Los retos de las Cs. Sociales en América Latina* en América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. Edit. SXXI.

Lecciones de Freire
La vida en solidaridad

María Elena Rojas Herrera*

La situación mundial actual, caracterizada por una crisis sistémica que abarca los ámbitos económico, social, político, cultural y ambiental, acentuada por la pandemia de Covid-19, evidencian que la irracionalidad de la producción capitalista ha colocado la sobrevivencia de la humanidad en entre dicho. Estas condiciones demandan acciones inmediatas que ayuden a orientar la producción desde un enfoque cualitativamente distinto. Una opción probada para afrontar contextos adversos es la Economía Social Solidaria (ESS), caracterizada por centrar la producción en la reproducción de la vida, anteponiendo la cooperación a la competencia y la solidaridad e igualdad antes que la ganancia (Blanc, Maurice y Stoessel-Ritz, Josiane, 2020). Las cualidades de la ESS pueden ser fortalecidas si su enseñanza retoma la propuesta pedagógica de Paulo Freire; a continuación, se expone la situación actual de la enseñanza universitaria de la ESS en América Latina y sus posibilidades releyendo los postulados freirianos.

Para cumplir esta función la ESS necesita ganar espacios de incidencia en los procesos educativos. En particular es necesario posicionar la enseñanza de la ESS en las universidades, siendo este el potencial espacio de formación de ciudadanos y profesionales en valores y principios solidarios. Además de ello, los estudios profesionales deben dotar al

* Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Chapingo, México. Correo: elenitarojas@gmail.com

alumnado con los conocimientos necesarios para orientar la producción hacia la reproducción de la vida en la amplia gama de las organizaciones de la ESS, entre las que se cuenta: a las comunidades agrarias, las sociedades cooperativas y colectivos solidarios y las empresas que pertenecen mayoritaria o exclusivamente a los trabajadores.

La inserción universitaria de la enseñanza de la ESS enfrenta diversas dificultades, se pueden señalar cuatro principales: 1) el predominio mundial del capitalismo cognitivo (Hoinle, Flores y Rueda: 2020); 2) la preminencia de la epistemología clásica ortodoxa en la enseñanza de la economía; 3) la inserción de la metodología tradicional en los procesos de aprendizaje y 4) la falta de vinculación entre la enseñanza de la economía y la realidad de la gestión de las organizaciones de la ESS (Rojas, María Elena, 2021). Para atender estas problemáticas son de vital utilidad los postulados pedagógicos de Freire, aunque se tienen que desarrollar, reinventar y darles continuidad, pues como apunta Gadotti (2006) se trata de un pensamiento vivo y en evolución.

En primera instancia es necesario recuperar la propuesta de una educación para la liberación, la cual se opone a la educación tradicional o, en términos de Freire, a la educación bancaria. Lo que conlleva a transformar la estructura educativa imperante, es decir, dejar atrás la verticalidad de la relación entre el docente y los estudiantes; una trama en la que el docente es activo, tiene el conocimiento y lo transmite a los estudiantes. Así, el docente ejerce poder al imponer los contenidos, una disciplina de obediencias y asignar la evaluación en base a méritos. En contraparte, los estudiantes asumen un rol pasivo al tornarse en receptores del conocimiento, compitiendo por la calificación y obedeciendo los esquemas de autoridad. En *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1985b) Freire enfatiza que este tipo de educación constituye una tragedia para los seres humanos, debido a que lleva a la pérdida de las cualidades humanas. Pues reduce a los estudiantes a objetos sin capacidad de decisión, que se subordinan y se ahogan en el anonimato de la masificación, domesticados, acomodados, sin esperanza y sin fe.

A razón de esto, Freire apuesta por una educación para la liberación, capaz de establecer una relación horizontal, democrática e igualitaria entre el docente y los estudiantes. Se trata de que el docente enseñe y al mismo tiempo aprenda de sus alumnos, quienes a su vez aprenden y enseñan al docente. En síntesis: "ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen"(Freire, Paulo, 1985b, p. 86). Este planteamiento se fundamenta en lo dicho por Freire en *La educación como práctica de la Libertad* (1985a), obra en la que expone el concepto de hombre inacabado, punto de partida que hace pertinente la labor educativa. El brasileño propone que "el hombre es trascendente porque sólo él puede trascender en la espiritualidad y en su finitud como ser, de un ser inacabado" (Freire, Paulo 1985, p.29). La condición de un ser inacabado es la que posibilita la formación de los individuos en colectivo, mediante procesos que les permitan ser conscientes de la situación de la sociedad en la que viven, a la vez que ser creativos en la formulación de propuestas para transformar su realidad.

En este orden de ideas, y en el marco de fortalecimiento teórico de la enseñanza de la ESS, la propuesta pedagógica de Freire es un insumo valioso en el propósito de establecer una educación, horizontal, democrática, dialógica, amorosa, crítica, concientizadora, liberadora y basada en la esperanza. Los postulados freirianos armonizan con los valores y principios que sustentan la vida en las organizaciones y colectivos de la ESS. En definitiva, el pensamiento de Freire puede convertirse en un referente para los profesores e investigadores que desarrollan programas educativos en la enseñanza de la ESS, quienes se encuentran en constante pugna para ganar espacios educativos en las universidades, ante un modelo hegemónico de la educación (Apple, Michael, 1994; Giroux, Henry, 2008). En última instancia, renovados procesos organizativos harán posible la transformación de la universidad, en una universidad polifónica y comprometida (De Sousa, Boaventura, 2019).

Aperturar el debate pone en el centro la propuesta de Freire quien apuesta por el aprendizaje como el diálogo entre iguales: "al basarse en el amor, la humildad [y] la fe en los hombres el diálogo se transforma

en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia" (Freire, Paulo 1985b, p.105). Al incorporarse esta proposición en la enseñanza de la ESS los participantes lograrán recobrar la confianza en sí mismos, desde la seguridad de que una utopía es posible. Esto, además, propiciará el fortalecimiento de su identidad colectiva y la defensa de sus organizaciones solidarias, que luchan políticamente por lograr una vida plena en el respecto de los derechos humanos, de la naturaleza y la paz.

El aprendizaje dialógico es un motor para el desarrollo del pensamiento crítico que anima a estudiantes y docentes a indagar conjuntamente los contenidos de los cursos. En el diseño curricular de la ESS se requiere trabajar en la construcción de una epistemología propia, pues la producción de conocimiento en las universidades se encuentra dominada por el capitalismo cognitivo que valida el conocimiento sustentado en las directrices del mercado e influye en la producción del saber mundial. El resultado es la generación de "carreras profesionales colonizadas por el neoliberalismo economicista" (Coraggio, José Luis, 2015, p.36).

La enseñanza de la ESS adquiere fuerza al descolonizar el conocimiento, siguiendo la propuesta de Boaventura de Sousa (2011) respecto a las epistemologías del sur y el diálogo de saberes. Esto es, construir una pedagogía de la solidaridad que permita formar colectivamente en el bienestar común. Para tal efecto, es pertinente la propuesta de Freire a propósito de la investigación temática interdisciplinaria, caracterizada por reconocer y situar las necesidades de los docentes y estudiantes en la elección de temas generadores a revolver; generalmente vinculados a condiciones apremiantes de su entorno. En su práctica los docentes y los educandos forman comunidades de aprendizaje, en las que unen sus capacidades y habilidades para realizar grupalmente investigación, análisis y reflexión crítica. A través de la praxis se construye el aprendizaje en la medida en que resuelven el problema o lo decodifican. Este procedimiento permite desarrollar capacidades de análisis crítico, de reflexión de vida, de su momento histórico, de su sociedad y de su papel en la nueva cultura. En un segundo momento, se deben plantear problemas correlacionados desde el concepto de totalidad, el cual permita

reconocer la interrelación de las partes con el todo en su concreción histórica cultural y los confronte con situaciones límite, que les motive a diseñar propuestas de cambio para liberarse en colectivo.

Paralelamente, es vital que se propicie un diálogo de saberes, entre las universidades y los miembros de la ESS, para conocer la realidad que viven las organizaciones en sus prácticas de autogestión y determinar conjuntamente sus necesidades de investigación y servicio. Al incorporar estas demandas en los programas educativos se hace efectivo que "conocer las experiencias concretas de construcción de redes autogestionarias debe ser parte de cualquier programa de educación social y profesional en economía solidaria"(Gadotti, Moacir, 2016, p. 81). Esta vinculación permitirá que las temáticas de los programas educativos sean pertinentes y respondan a las necesidades concretas del sector, por ejemplo, en las esferas de la gestión, la organización y la planeación. Tal como señala Freire: "no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo" (Freire, Paulo, 1985, p.110-111). En consecuencia, los currículos profesionales de la ESS se beneficiarían sustancialmente al incorporar el pensamiento freiriano en los cursos teórico prácticos, los proyectos de servicio y la investigación acción en la realización de tesis de grado.

Junto a esto, se requiere innovar en el uso de metodologías pedagógicas que permitan generar ambientes educativos que posibiliten el aprendizaje colectivo, la práctica de valores cooperativos y el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Johnson y Johnson:1999; Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe, 2004; Pujolás, Peré, 2001). Esta metodología favorece la formación intelectual de los estudiantes y el desarrollo de actitudes solidarias y cooperativas, que serán el sello de su práctica profesional al egresar. En resumen, la enseñanza de la ESS proporciona a los docentes y a los educandos el medio de agruparse, colaborar y recuperar su calidad humana desde la comprensión de su "ser", "saber" y "saber hacer"; a decir de Freire, las personas pueden recobrar la confianza en sí mismos en la certeza de que hay una esperanza y un

sueño posible, siempre y cuando se construya en común (Freire, Paulo, 2009, p.97).

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michael. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Blanc Maurice y Stoessel-Ritz, Josie. (2020). "La formación en economía social y solidaria.Algunos retos y desafíos pedagógicos y políticos vistos desde Francia." *Sur y tiempo. Revista de Historia de América* (2), 135-154.

Coraggio, José Luis. (2015). "La Economía Social y Solidaria (ESS): Niveles y alcances de acción de sus actores". Recuperado de: *www. coraggioeconomía. org*.

De Sousa, Boaventura. (2019) *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires: CLACSO; Medellin: CEDALC.

De Sousa, Santos, Boaventura. (2011). "Epistemologías del sur". *Utopía y praxis latinoamericana*, 16 (54), 17-39.

Freire, Paulo. (1985a) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (1985b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadotti, Moacir. (2016). "Educación popular y economía solidaria". *Economía social y solidaria en movimiento*, (73), 73-86.

Gadotti, Moacir. (2006). "La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis", *Educación, ciudadanía y democracia*. Recuperado: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3004/1/FPF_PTPF_01_0371.pdf.

Giroux, Henry. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Hoinle, Birgti, y Flóres, Juliana y Rueda, Rocío. (2020). "Del Capitalismo cognitivo a una apertura pluriepistémica. La economía solidaria y agroecología en la educación superior." en Colombia Pérez Muñoz e Isabel Hernández (eds) *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación*, Tomo 2. Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 53-89.

Johnson, David y Johnson, Roger, y Holubec, Edythe. (1999). *Los nuevos círculos del*

aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Argentina: Aique Grupo Editor S. A.

Johnson, David y Johnson, Roger y Holubec, Edythe. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, David, y Johnson, Roger, (1999). *Aprender juntos y solos*. Argentina: Aique Grupo Editor S. A.

Pujolás, Pere. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Granada: Aljibe.

Rojas, María Elena. (2021). "La economía social solidaria. Semblanza de su enseñanza en las universidades mexicanas". *Revista Idelcoop*, (233), pp. 174-200.

Paulo Freire y la síntesis pedagógica de una tradición revolucionaria

La Educación Popular

Harold García-Pacanchique*

Simón Rodríguez padre de la educación popular en América Latina

Simón Narciso Carreño Rodríguez, fue el principal precursor de las practicas pedagógicas que le dieron soporte teórico a la educación popular en las colonias americanas, elemento que por consiguiente se convirtió en herramienta de combate político-militar para conquistar la libertad que otorgo la primera independencia del yugo español.

Este caraqueño que dejaría de divulgar su pensamiento por aldeas, ciudades y caseríos populares en los más recoditos lugares de la geografía sur americana a los 85 años, muere en el pobre poblado peruano de Amotape, el 28 de febrero de 1854. Del Perú serían trasladados sus

* Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en ciencias sociales, ética, política y educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del Equipo Editorial de la Revista Marxismo y Educación.

osarios cien años después (1954) a su natal Caracas, antigua capital de la capitanía de Venezuela en donde doña Rosalía Rodríguez le dio a luz el 28 de octubre de 1769[1].

Basta es la producción teórica de Rodríguez en materia pedagógica, en ella se pueden encontrar textos como "Sociedades americanas" (1828); "El Libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social" (1830); "Luces y virtudes sociales" (1834); en 1840 en Chile publica en el diario El Mercurio algunos artículos sobre política y pedagogía; "Extracto sucinto de mi obra Educación Republicana" (1849) y por último el manuscrito titulado "Consejos de un amigo al Colegio de San Vicente de Latacunga" (1851), algunos de estos con ediciones ampliadas posteriormente de su primera publicación.

Son estos escritos el registro fidedigno de la propuesta pedagógica del maestro de América, como es bien llamado el caraqueño, puesto que refleja su novedosa lectura educativa, la cual consiste en el incluir al sistema educativo a los hijos de los negros, de los pueblos indígenas y campesinos, quienes fuesen segregados de la educación por imposición de la corona española, sumándole a ello el carácter mixto y la realización de la práctica educativa en lugares adecuados para el aprendizaje.

Esto escribía Simón Rodríguez al respecto de sus posiciones educativas, citado de (Carvajal, Luis, 2019)

> Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia a los indios y a los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida infantil… no sabrían tanto… estarían en los campos y serian tan brutos como sus esclavos" (pág. 147)

Con ello Simón Rodríguez plantea dos elementos, el primero, tiene que ver con su lectura clasista del mundo, puesto que entiende que es la

1 Según la investigación de los profesores José Miguel Sánchez Giraldo y Alfonso Torres Carrillo, Simón Rodríguez sería un hijo expósito de la relación clandestina de Rosalía con el clérigo Alejando Carreño, quien sería su padre.

imposibilidad de los negros e indígenas de acceder a la educación, esta entendida como GENERAL[2], es decir una educación de carácter pública, sin excepciones, pues entiende que todo lo que no es público, no es social y por ende carece de contenido humano y negarle la educación a los negros e indios que en sus palabras son los principales constructores de la sociedad Americana es quitarle la posibilidad de vivir en libertad y por lo tanto obligarles mantenerse en esclavitud, refiriéndose a que la educación es un acto creador que posibilita abolir las cadenas que a la América han atado al poder español.

Además de ello, en segundo lugar, Rodríguez, agrega que la ciencia de la que se jactan dichos "Doctores" no es más que la posibilidad de vida que tanto negros e indígenas les han permitido tener al posibilitarles el tiempo para educarse y frente a esto agrega en su libro de "Sociedades Americanas" (1828): "Dénseme los muchachos pobres, o dénseme los que los hacendados declaran libres al nacer, o que no pueden enseñar, o que abandonan por rudos. Dénseme los que la Inclusa bota porque ya están grandes, o porque no puede mantenerlos, o porque son hijos ilegítimos" (Villamizar, Gustavo, 2019, p. 46) .

No es raro encontrar estos planteamientos en el que fuere el maestro de Simón Bolívar[3], pues tras su exilio en Europa, después de descubrirse una conspiración independentista que en 1797 lo obliga a partir hacia Jamaica donde adopta el nombre clandestino de Samuel Robinson y que llevara durante toda su estadía en Europa que se prolongaría por 23 años (1800-1823), reafirma sus radicales posiciones humanistas pues bien se conoce de su propio relato, éste, frecuentaba las juntas secretas socialistas, al decir de Sánchez y Torres (2019) se le llego a conocer en Chile

2 Negrilla del autor. Simón Rodríguez definiría en su libro "Luces y virtudes sociales" (edición de 1840), que la Educación Popular es: "El objeto del autor… la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR... entiende… JENERAL. (…) Lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social".

3 "En 1795, el niño Simón Bolívar, de 12 años, huye de la casa de su tutor legal, Carlos Palacio y se refugia en la casa de su hermana María Antonia. El tío de Bolívar consigue que la Real Audiencia ordene al niño a vivir como pupilo en casa del maestro Simón Rodríguez, y a la vez que asista a la escuela donde éste enseña. Así, el futuro Libertador va a convivir con el maestro y su familia durante varios meses" (Sánchez, José Miguel y Torres Alfonso, 2019, p. 14)

y otros lugares tras su llegada a América como "El socialista", elemento que permite dar fuerza al argumento de que Rodríguez defiende un clasismo popular, que lo enfrentaba a la intelectualidad de la aristocracia americana y por lo tanto lo empujaba a la lucha por buscar un mejor destino para quien el llamaba los muchachos pobres e hijos ilegítimos.

Son estas características las que hacen del pensamiento de Simón Rodríguez, el progenitor del concepto rebelde y radical de la Educación Popular, que como anteriormente se exponía la caracterizaba como obligatoria, de carácter general y con altas características sociales, lo que quiere decir que la propuesta de Rodríguez además de constituirse como pionera en el pensamiento educativo del continente, configura una apuesta política y pedagógica liberadora, que es altamente reflexiva, crítica y principalmente dialógica, es decir la propuesta Robinsoniana de la educación es la praxis, en cuanto a que milita por una práctica educativa que tiene como centro el sujeto. Al respecto el profesor Alfonso Torres (2019) aporta lo siguiente,

> "lo popular" de la Educación, tanto en Rodríguez como en la Educación Popular de los siglos XX-XXI, se ha referido, no tanto a los sectores poblaciones con los que se trabaja, sino por el sentido de dicha acción: contribuir a su condición como sujetos sociales, con capacidad de leer y posicionarse críticamente frente a sus contextos, autónomos y portadores de visiones de futuro de alternativas al orden dominante. También, que su cometido pedagógico es la transformación de subjetividades críticas y rebeldes, que no se limita a socializar informaciones, conocimientos o pensamientos críticos, que incorpore todas las dimensiones que nos hacen sujetos humanos: las emociones, voluntad, imaginación, actitudes y la corporalidad, siempre sujetas a los entramados de las culturas" (pág. 91)

Lo que permite entender que son las dimensiones de la praxis como centro de la acción político-pedagógica la que hace de Rodríguez el precursor de una tradición educativa propia de la realidad de Nuestra América, es decir que esta propuesta primigenia de la Educación Popular produciría lo que para Paulo Freire seria la lectura dialógica y critica del mundo, lo que lleva a afirmar que Rodríguez no solo formuló una práctica pedagógica y un método educativo; también le dio a los pueblos

de América Latina una forma de entender y comprender la realidad del mundo por medio del quehacer político-pedagógico, palabras más, palabras menos, le dio a la América una herramienta de lucha y combate para su liberación.

Simón Rodríguez y la formación de los maestros

La apuesta pedagógica de Rodríguez como se expuso, no solo se limitó a la teoría educativa simplemente, su principal característica como maestro siempre fue la de la praxis como herramienta para su quehacer, pues en su trayectoria el llamado maestro del Libertador siempre se preocupó por la formación de los educadores, poniendo como centro de la discusión pedagógica la formación de sujetos críticos, que permitieran generar nuevas prácticas de enseñanza. Ante esta realidad Rodríguez afirmaba,

> El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda a aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro es aquel señor que inicia al niño en el conocimiento de los hombres y de las cosas y de las relaciones de los hombres y las cosas entre sí. Quien sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que aprende después, porque enseño a aprender.

Su ministerio es de primera necesidad porque influye en los demás estudios. El maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo porque su oficio es formar hombres para la sociedad (Citado en Villamizar, Gustavo, 2019)

Lo que se entiende de esta postura indicada por el primer maestro de América, es la necesidad de poder generar espacios para que la formación de maestros sea central a la hora de definir la responsabilidad de quien enseña, partiendo del planteamiento del maestro como un profesional de la educación, propuesta de avanzada para su tiempo, que le permitió dilucidar las futuras luchas sindicales del siglo XX por la profesionalización docente.

Además de esto, del planteamiento de Rodríguez se pueden identificar tres aportes claros para lo que fue la propuesta Freiriana de la Educación Popular, entre las que se encuentran la reflexión participativa en primera instancia, cuando se refiere al maestro como el *"que enseña a aprender"*, es decir el que permite abrir la posibilidad de dilucidar el mundo desde el contexto de los educandos; en segundo lugar se hace referencia al diálogo de saberes donde expone que "*El maestro es aquel señor que inicia al niño en el conocimiento de los hombres y de las cosas y de las relaciones de los hombres y las cosas entre sí"*, en palabras de Freire "la dialogicidad, es la esencia de la educación como practica de la libertad", en síntesis el maestro que inicia al niño en el amor al conocimiento desde la relaciones entre los hombres y las cosas, permite al educando que asuma su mundo como un lugar cambiante (dialectico) que se puede transformar; y por último el carácter del maestro como un sujeto crítico, que en esencia es el objeto de esta reflexión, puesto que sitúa al educador como un agente activo en la práctica educativa y por lo tanto un protagonista en su quehacer profesional, que asume la responsabilidad histórica que deviene del "*oficio de formar hombres para la sociedad"*, lo que Freire reflexiona diciendo ante la pedagogía como praxis liberadora que,

> Educador y educandos co-intencionados a la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de desvelarla y, así críticamente conocerla, sino también en el recrear este conocimiento.
>
> Al alcanzar, en la reflexión y en la acción en común, este saber de la realidad, se descubren como sus re- hacedores permanentes.
>
> De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación más que seudo- participación, es lo que debe ser: compromiso (Freire, Paulo, 1971, p. 57)

De la misma manera, Rodríguez establece que el maestro además de ser un intelectual, critico e intrépido en su campo, debe estar en constante creación de sus prácticas y conocimientos, este también debe posibilitar a sus educandos la realización de sus propias experiencias, es decir que

la formación debe pasar por la integralidad[4], lo que permite que tanto el educador y el educando recreen y transformen constantemente desde diversas posiciones de acción su entorno inmediato y por lo tanto su realidad.

Es por ello que, para destacar lo más relevante de esta apreciación pedagógica que asume el papel de maestros y estudiantes en una condición dialéctica de construcción de conocimientos científico- sociales de manera mancomunada, la presente investigación propone algunas citas de la obra de Simón Rodríguez que dan mayores luces al respecto.

EL QUEHACER DEL MAESTRO	LA FORMACIÓN DE UN EDUCANDO REFLEXIVO
"Enseñen los niños a ser ¡PREGUNTONES! Paraque, pidiendo el por qué, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer… a la ¡RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS ni a la costumbre, como los ESTUPIDOS" (citado en Villamizar, Gustavo, 2019, p. 68) "Consejos de un amigo al colegio de Latacunga"	"Tómese de paso, por máxima, según este principio que más aprende un niño, EN UN RATO, labrando un palito, que, EN DÍAS ENTEROS, conversando con un maestro que le habla de abstracciones superiores a su experiencia" citado en (Villamizar, 2019, pág. 67) del texto "Sociedades Americanas"
"Yo solo soy y solo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas muere en la infancia; aunque haya vivido cien años (…) Carecen de la idea fundamental de la asociación. Haga que los maestros inculquen en la infancia lo contrario: pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él" (Citado en Villamizar, Gustavo, 2019, p. 72) "Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana"	"La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia. La curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento" (citado en Villamizar, Gustavo, 2019, p. 67) del texto "Luces y virtudes"
"Puede uno ser profesor o catedrático y no ser maestro. Maestro es el dueño de los principios de una ciencia, o de un arte, sea liberal, sea mecánica, y que, trasmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender, con gusto. Y es el maestro por excelencia, si aclara los conceptos y ayuda a estudiar; si enseña a aprender, facilitando el trabajo y si tiene el DON de inspirar a uno, y excitar en otros, el deseo de saber" (Citado en Villamizar, Gustavo, 2019, p. 105)	"La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así y siempre ASÍ, sin hacerles entender por qué ni con qué fin no ejecutan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano" (citado en Villamizar, Gustavo, 2019, p. 67) "Luces y virtudes"

Nota: Autoría propia.

4 Llamaría Marx en sus aportes al campo educativo, la formación de un ser humano polivalente, que en los procesos de enseñanza-trabajo productivo, permiten al ser humano ser omnilateral, es decir capaz de producir y responder en todos los aspectos de la vida educativa y productiva.

Esta es en sí la apuesta pedagógica de quien en Tuquerres, al sur de Colombia y a sus 80 años de edad dejaría sus últimos alientos en la construcción de una Escuela Normal, donde se dedicó por un par de años a la formación pedagógica de 30 jóvenes que tenían la intención de ser maestros o que ya lo eran y veían en la experiencia del longevo padre de la educación latinoamericana la posibilidad de enriquecer su pensamiento con los aportes de Rodríguez, esta sería entonces "la última creación del educador venezolano, aun cuando en varias ocasiones había intentado, sin suerte, la formación de uno o dos jóvenes para la profesión magisterial" (Villamizar, Gustavo, 2019, p. 75).

Aunque no se tienen informaciones precisas de como culmina dicha experiencia formativa, lo que Rodríguez en comunicación escrita si decanta es que la pobreza de sus educandos y las pésimas condiciones de trabajo, desgastaron esta última usanza del maestro que juro con Simón Bolívar en Monte Sacro el 15 de agosto de 1804, que "por *la patria, no darían descanso a sus brazos, ni reposo a sus almas, hasta que no hubiesen roto las cadenas que nos oprimían por voluntad del poder español*"[5]. Dejando consigo un legado de basta vocación en la labor magisterial, que convirtió en militancia política por la libertad de los pueblos de América y que se convertiría en el trasegar de los años como la primera lectura de carácter pedagógico de nuestro continente y por consiguiente en el inicio teórico de lo que hoy conocemos como Educación Popular.

José Carlos Mariátegui y la Teoría Marxista de la Educación

Acercamiento a su biografía

El 16 de abril de 1930 internado en la clínica Villarán, de la ciudad de Lima, Perú, muere una de las mentes más prodigiosas del siglo XX para

5 El juramento es puesto en plural por el autor con la intención de rescatar la proclamación colectiva de este entre el Maestro Simón Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar.

el continente americano, el deceso del Amauta[6], José Carlos Mariátegui, no solo dejo un vacío tremendo en la consolidación del Partido Comunista del Perú, sino en las emergentes lecturas nuestro americanas del marxismo creador.

Su experiencia de vida es el más rico ejemplo de dignidad; Mariátegui nace el 14 de junio 1984, en Moquegua, Perú. Es hijo de María Amalia La Chira y Francisco Javier Mariátegui, matrimonio que da vida a tres hijos en condiciones de pobreza y el cual es abandonado por la figura paterna y por ende criado a la base del trabajo doña Amalia, quien se desenvolvía como costurera; trabajo que le permitía mantener a sus hijos. Tras dicha ruptura marital, la familia de José Carlos se traslada a Huacho, lugar de residencia familiar de doña María Amalia. Es allí donde a la edad de ocho años José Carlos va a sufrir un accidente en su pierna izquierda por el cual es trasladado a Lima y es internado en la clínica Maisón de Santé.

Este accidente va a tener fuertes repercusiones en su vida, la primera de ellas la imposibilidad de volver a la escuela, limitación que se va a convertir en una posibilidad de índole académico, pues se intensifica su amor por la lectura y se convierte en un ferviente autodidacta, lo que hace que desde muy temprana edad el Amauta, sea un destacado de las ciencias y las letras.

A la corta edad de quince años, iniciaría su incursión en el periodismo, oficio al que le va a tomar unos años lograr afianzarse, puesto que a su ingreso en el diario La Prensa, en Lima, va a ir demostrando sus capacidades, pasando de ser un mensajero en la sala de redacción a un aclamado columnista del importante diario peruano. Esta experiencia laboral le permitirá a Mariátegui acercarse a los círculos de la intelectualidad peruana, mejorar sus capacidades escriturales y por supuesto desarrollar una crítica con mayor radicalidad a la paupérrima realidad que el proletariado peruano vivía y que por supuesto desde su infancia había sufrido.

6 En quechua quiere decir “sabio” o “maestro”.

Este amor de Mariátegui por las letras lo va a expresar de manera concreta en una vasta obra producida a lo largo de sus 54 años de vida, producciones teóricas y periodísticas en las que se encuentran un sinfín de artículos escritos en el diario La Prensa y numerosas revistas y periódicos, así como sus más importantes libros, en los que figuran: "7 ensayos de interpretación de la realidad peruana"(1928), La escena contemporánea, peruanicemos el Perú, En defensa del Marxismo y Temas de educación. A esta producción se le suma la edición de la Revista Amauta (1926-1930), en la cual produce varios de sus artículos y termina siendo vanguardia cultural peruana, a tal punto de ser llamada "maestra del pueblo peruano".

El concepto de educación en José Carlos Mariátegui

Uno de los textos más importantes del peruano es el titulado "7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana" (1928), allí se encuentra uno de los más ricos textos educativos del Amauta; en el IV ensayo "El proceso de inducción pública", es donde va a caracterizar históricamente desde una perspectiva marxista el proceso instructivo que ha vivido la sociedad peruana desde la colonización, allí va a identificar tres momentos que marcan cada uno de estos procesos, los cuales los define como:

1. Herencia colonial española.

2. Influencia francesa.

3. Influencia norte americana.

Donde destaca, por ejemplo, refiriéndose a herencia colonial española que:

> La herencia española no era exclusivamente una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. No podía, por ende,

> haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza (Mariátegui, José Carlos, 2008, p. 58)

Al respecto, lo que se puede determinar es que Mariátegui parte de una lectura materialista de la historia de la educación, donde logra definir el carácter de clase que esta tiene, elemento que su contemporáneo argentino, Aníbal Ponce, también teorizará de manera muy juiciosa en su texto "Educación y lucha de clases". Es decir que José Carlos plantea que el eje central de los problemas de la enseñanza en el Perú son producto de una negada transformación radical de los privilegios de clase o en sus palabras de "riqueza y casta", que era herencia de la aristocracia española y que los procesos de independencia no habían liquidado.

Esta concepción materialista, permite entender que la educación como elemento que contribuye a la mantención de la cultura debe ser transformada por las fuerzas del proletariado para que esta se pueda convertir realmente en un espacio democrático y de ideas, allí afirma que,

> No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su super estructura política.
>
> En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración (Mariátegui, José, 2008, p. 71)

Planteamientos que posibilitan las condiciones de generar una educación dialogante, en donde la democracia de la enseñanza sea el pilar fundamental del planteamiento pedagógico, es decir que en la transformación revolucionaria del mundo la estructura económica y la superestructura político-cultural estarán supeditadas a transformar las condiciones educativas y por consiguiente a pensar la reorganización de la enseñanza, especialmente con un alto contenido de contexto y profundamente soberana.

En cuanto a este elemento que presenta José Carlos, Freire llama la atención frente a lo siguiente,

> Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, servirse de la concepción bancaria, so pena de contradecirse en su búsqueda. Así como tampoco se puede esta concepción tomarse legado de la sociedad opresora para la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria" o se equivocó en este mantenimiento o se dejó "morder" por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción (Freire, Paulo, 1971, p. 73)

Comparando estas dos lecturas, queda clara la articulación entre dos propuestas pedagógicas que desde una perspectiva marxista logran interpretar la realidad de su momento, pero sobre todo proponen salidas pedagógicamente revolucionarias a la crisis de la educación burguesa, que para la situación específica del Perú carecía de sentido nacional como la nombra Mariátegui y por lo tanto de una profunda desconfianza en los hombres al decir de Freire, haciendo de la cultura escolar y de las practicas educativas un instrumento del afianzamiento de la hegemonía capitalista.

Las salidas que plantea la pedagogía revolucionaria de Mariátegui y que se convierten en un aporte a la teoría marxista de la educación, se pueden categorizar en dos conceptos claves, en primer lugar, la educación como proceso democrático que contribuye al desarrollo histórico de los pueblos, que propone el diálogo como sentido común del proceso de enseñanza y en segunda instancia, la propuesta de una educación contextual que permita reflexionar desde la soberanía popular partiendo de los intereses culturales que los pueblos determinen.

Las Universidades Populares: en busca de una pedagogía de los oprimidos

La tradición educativa de la clase obrera en centros colectivos de aprendizaje popular ha sido muy rica en su proceso histórico, uno de los

primeros análisis en que se habla de estos espacios es precisamente en la juiciosa sistematización que realiza Federico Engels sobre la situación de la clase obrera en Inglaterra para el año de 1845,

> Esta figura de institutos proletarios, hacen de la experiencia educativa inglesa un ejemplo que Engels intentara replicar durante su vida como militante comunista, reconoce pues en este ejercicio un lugar de formación de la conciencia del proletariado que le permite a este elevar su nivel intelectual y por lo tanto desarrollar capacidades de interpretación y reflexión del mundo en pro de su transformación, evidenciando además, la capacidad organizativa que estos centros generaban en el seno del proletariado como también las implicaciones que tenían estos en términos de la disputa por el sentido común de la clase explotada (García-Pacanchique, Harold, 2021)

Para el siglo XX, la tradición de las escuelas, centros o universidades obreras y populares se masificaban por el mundo, ejemplo de ello son la *Escuela Marxista de París*, la *Universidad Popular de Milán*, la *Universidad Obrera de Varsovia*, entre muchas otras más que se convirtieron en lugares de pensamiento y discusión proletaria. Para el caso del Perú y en la experiencia de José Carlos Mariátegui se encuentra su paso por las Universidades Populares González Parada, fundadas por el populista Víctor Raúl Haya de la Torre en 1921.

En estos espacios de formación obrera es donde Mariátegui dicto dos conferencias que han catalogado como celebres, *"El proletariado peruano" y "la crisis mundial"*, en referencia a estos centros obreros de trabajo educativo el Amauta expresaba:

> Las Universidades Populares no son institutos de agnósticos e incolora extensión universitaria. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven asoladas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas del Estado. Viven del calor y de la savia populares. Existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria (Mariátegui, José Carlos, 2013)

Es decir, las escuelas populares son espacios de nuevo tipo, dispuestos por el proletariado organizado que tienen la intención de desarrollar lugares propios de clase, que les permitan consolidar procesos culturales que cualifiquen al proletariado y eleven su nivel de comprensión de la realidad, formando trabajadores y trabajadoras que sean capaces de combatir la cultura burguesa, de la cual Mariátegui diría,

> La burguesía es fuerte y opresora no solo porque detenta el capital sino también por que detenta la cultura. La cultura es uno de los principales, uno de los sustantivos instrumentos de su dominio. El capital es expropiable violentamente. La cultura, no. Y, en manos de la burguesía, la cultura es un arma eminentemente política, un arma reaccionaria, un arma contrarrevolucionaria. La cultura es el mejor gendarme del viejo régimen (Mariátegui, José, 2013)

En este sentido la propuesta de las universidades populares de las cuales participó y acompaño Mariátegui de manera activa, buscan ser un espacio colectivo que fortalezca la cultura proletaria, la búsqueda de una pedagogía de los y las oprimidas, pues estas son escuelas de la revolución, de la renovación y por lo tanto de la nueva cultura obrera.

José Carlos Mariátegui y el papel de los maestros

El compromiso de Mariátegui con la educación y su transformación pasa no solo por ponerla como una necesidad en la lucha hegemónica por la nueva cultura, sino que también pone al maestro en el centro de esta disputa por el sentido común, frente a ello menciona que "el destino del hombre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo" (Mariátegui, José, 2007, p. 78), en cuanto a ello, el Amauta encuentra que el maestro solo puede desarrollar su trabajo y su creación en términos pedagógicos cuando busca en conjunto la liberación de su condición de oprimido y por lo tanto de sus educandos.

El maestro entonces es un creador heroico, es un inventor, en palabras de Simón Rodríguez. Mariátegui sitúa al maestro especialmente al de primeras letras, como un sujeto revolucionario generador de las

necesarias transformaciones en la escuela, “ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza” (Mariátegui, José, 2008, p. 123).

En este sentido el maestro en el concepto de Mariátegui deja de ser un simple instrumento de la burguesía, pues este es un proletario, dado a que el maestro proviene de la clase popular

> en el espíritu de estos trabajadores intelectuales, extraño a toda concupiscencia comercial, a todo arribismo económico, prenden fácilmente los ideales de los forjadores de un nuevo estado social. Nada lo mancomuna a los intereses del régimen capitalista. Su vida, su pobreza, su trabajo los confunde con la masa proletaria (Mariátegui, 2008, p. 125)

Allí Mariátegui le da relevancia a la perspectiva clasista del papel que como trabajador debe cumplir el maestro en la construcción de lo que él llama la escuela única, que será construida en un nuevo Estado social proletario, por ello recalca continuamente el papel de las Escuelas Normales y su carácter popular, otorgándoles un lugar de privilegio en los estamentos educativos, defendiéndola, a ella y a los futuros maestros; al respecto se encuentra una defensa política de estas, en donde expone.

Sobre la politización de las Escuelas Normales

“De la sensibilidad de los educadores a los anhelos de renovación social tenemos muchas y muy fehacientes pruebas.

Las Escuelas Normales han abastecido al socialismo de un conspicuo número de organizadores y conductores de ambos sexos. Ramsay Mac Donald, por ejemplo, ha sido un preceptor. En Italia he encontrado en los primeros rangos del proletariado a innumerables maestros y maestras. En Francia he constatado el mismo fenómeno. Colaboran en “Clarté” varios educadores de filiación revolucionaria. La misma filiación tiene la revista L´Ecole Emancipée, órgano de la federación de la enseñanza, dirigida por un grupo de maestros jóvenes” (Mariátegui, José, 2008, p. 125)

Es profundizando en la actitud militante del educador, en donde se propone que es necesario poner en el centro del debate al maestro como actor político en el ámbito pedagógico, que lo lleve a ser consecuente con su condición de clase y por lo tanto constructor de una nueva realidad escolar y social. Es decir, un maestro que sea capaz de comprender que "el problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social" (Mariátegui, José, 2008, p. 80).

Esta apuesta de Mariátegui por posicionar al maestro como un sujeto político activo al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje, marcóun lugar de enunciación para los educadores durante el siglo XX, logrando que los y las maestras reflexionaran sobre su posición de clase y su quehacer profesional, al respecto el Amauta peruano sentenciaba,

> Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano. (Mariátegui, 2008, p. 128)

Paulo Freire, la síntesis pedagógica de una praxis educativa revolucionaria

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital de Pernambuco, Brasil. En el seno de una familia de extracción popular y de la cual aprenderá los principales valores cristianos y humanistas que le marcarían su forma de pensar y actuar por el resto de su vida.

Desde su infancia y juventud la formación educativa la toma en círculos católicos, esencialmente por la influencia de su madre. Tras culminar sus estudios básicos de secundaria decide estudiar en 1943 Derecho y al mismo tiempo Filosofía y Psicología del Lenguaje en la Universidad de Recife. Aunque sus decisiones educativas pasaron por el derecho y la filosofía, su vocación profesional siempre estuvo vinculada a la educación, pues en simultáneo a su preparación universitaria se desenvolvió

como maestro de portugués en una escuela secundaria de su ciudad natal.

Su experiencia como educador se potencia por dos situaciones de vida que lo conducirán por los caminos de la educación, la primera es su relación con la maestra de primaria Elza Maia Costa de Oliveira con quien compartió pedagógicamente sus primeras ideas del campo de lo educativo y la formidable labor que cumplió en 1961 como encargado del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Lugar en donde para el año de 1963 puso en práctica su primera experiencia educativa de grupo, dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización, consiguiendo la alfabetización de 300 trabajadores rurales en mes y medio. Dicha experiencia va a poner al método de alfabetización de adultos de Freire en el centro de la discusión pedagógica del momento, lo que permitió masificar como política de Estado este proyecto que se verá interrumpido en 1964 tras el golpe de estado del general Humberto Castelo Branco. Freire es detenido durante 72 días, para después optar por el exilio durante más de 16 años, los cuales los pasa en Chile, Europa y África.

En el país austral es donde desarrolla una sistematización juiciosa de su experiencia como educador y es allí donde da vida a dos de sus obras más importantes: Educación como práctica de la libertad (1968) y Pedagogía del oprimido (1970), logrando con estos dos exitosos textos a partir de 1970 hasta 1976 convertirse en consultor del Consejo Mundial Ecuménico de Iglesias en Ginebra para temas educativos en los países económicamente "subdesarrollados".

El sentido de la Educación Popular

Fueron sus producciones teóricas las que hicieron de los aportes de Freire uno de los referentes más importantes en cuanto a la epistemología de la pedagogía en Latinoamérica, convirtiendo su pensamiento en vanguardia colectiva del campo pedagógico crítico.

Paulo Freire fue el encargado de sistematizar y conceptualizar lo que hoy se conoce como Educación Popular, pues trabajó de manera específica los elementos centrales de la educación liberadora, de la esperanza o del oprimido. En sus trabajos académicos y prácticos dejó sentados algunos elementos entre los que se encuentran: la reflexión, el diálogo de saberes, la emancipación desde la pluralidad y la acción colectiva. Donde además recalco que para hablar de Educación Popular se debe abordar la contradicción central que deviene de esta -educación bancaria vs. educación liberadora- donde se encuentra que en ella existen dos elementos en pugna, es decir, en una constante relación contradictoria de objeto/sujeto y una pedagogía en sí/pedagogía para sí.

Es allí donde se halla la potencia de la Educación Popular, "la pedagogía del oprimido, que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y tienen que tener, en los propios oprimidos que sepan o comiencen a saber críticamente que son oprimidos" (Freire, Paulo, 1971, p. 36)

pues entra a cuestionar profundamente las relaciones sociales que se desarrollan en el sistema educativo bancario, el cual es netamente instructivo, adoctrinador, a-cultural y de domesticación, es en otras palabras, una pedagogía sin sujeto, una pedagogía en sí. Para analizar cuál es la propuesta antagónica de este sistema, se analizarán los siguientes cuatro elementos que son los catalizadores de la propuesta educativa popular de Nuestramérica.

Cuatro perspectivas de la praxis pedagógica en la Educación Popular

La educación como práctica para la libertad de los oprimidos, es entonces la matriz metodológica del accionar de la Educación Popular, allí encontramos uno de los elementos centrales que podrían definir la raíz del concepto.

La reflexión, es la que permite entender y pensar el mundo desde las propias realidades de las comunidades que se encuentran en estado de opresión, es la que piensa y genera relaciones de sujeto a sujeto y le permite al educador interactuar desde las realidades que encubren el contexto. Al respecto Freire afirma, "la reflexión que propone, por ser autentica, no es sobre este hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No hay una conciencia antes y un mundo después" (Freire, Paulo, 1971, p. 79)

la reflexión, permite entonces ver al acto pedagógico como un elemento que piensa al sujeto como actor activo del proceso educativo, logrando situar al maestro y al educando como artífices del análisis de su realidad. Por ende, el ejercicio de la reflexión se vislumbra como una pedagogía para sí, lo que quiere decir que es un elemento que genera conciencia y funciona como principal articulador del acto transformador para el mundo y para la educación.

Este ejercicio de reflexión acerca en lo práctico a lo que Freire llama el Diálogo de saberes, elemento que fomenta y fortalece la relación educador-educando y permite que los sujetos que hacen parte del acto educativo tengan el derecho a la voz activa, pues la educación popular es netamente conversadora y por ende generadora de un profundo diálogo reflexivo al interior de las comunidades, permitiéndole al educando no enajenar su voz y ser agente activo en el proceso.

En pedagogía del oprimido, el pedagogo brasilero plantea,

> los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción reflexión.
>
> Pero, si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino de derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción, con el cual roba la palabra a los demás.

> El dialogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por tanto, en la relación yo-tu (Freire, Paulo, 1971, p. 91)

El diálogo de saberes representa la dialogicidad plural de la que se fortalece la educación popular a la hora de proponer la organización comunitaria, es decir que el diálogo es una potencia revolucionaria a nivel educativa, pues es la que transforma la realidad en términos de su estructura, dado a que privilegia la voz de los actores en el escenario educativo,

> solamente el dialogo, que implica un pensar crítico, es capaz también de generarlo.
>
> Sin él, no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. La cual, realizando la superación de la contradicción educador-educandos, se instaura como situación gnoseológica, en la que los sujetos "inciden" su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (Freire, Paulo, 1971, p. 96)

Para la educación popular, el compartir saberes y experiencias por medio del diálogo, se convierte en la piedra angular del proceso educativo, puesto que esta sintetiza el acto biófilo de amor al otro, a la vida del otro, a las raíces del otro, es decir el diálogo de saberes constituye el elemento que rompe la educación del silencio, del emisor- receptor, de la escucha pasiva y la transforma en un lugar de pregunta, de voz en continua escucha para la reflexión de la realidad, pues al decir del maestro Freire, los hombres transforman al mundo pronunciándolo.

En tercer lugar, se encuentra La emancipación desde la pluralidad, donde se expresa su apuesta política, pues un principio para su desarrollo es la unidad en la diversidad. Esta forma de emancipación está profundamente ligada a los desarrollos políticos, económicos y sociales de los pueblos oprimidos. Es así como su desenvolvimiento es una puesta en marcha para reconocer a la educación popular como un campo de saber, hacer y organizar el mundo, allí plantea entonces que,

> Ninguna pedagogía realmente liberadora puede quedar distante de los oprimidos, es decir, puede hacer de ellos seres a los que no se les toma en cuenta, objetos de un "tratamiento" humanitarista, para intentar, a través de ejemplos tomados de entre los opresores, modelos para su "proporción". Los oprimidos han de ser el ejemplo para sí mismos, en la lucha por su redención (Freire, Paulo, 1971, p. 36)

Los oprimidos conquistan su liberación por ellos mismos, en una continua organización con sus compañeros de vida, preparan sus instrumentos de lucha por dicha emancipación, buscan las herramientas necesarias para que, aplicadas de forma acertada en su realidad, logren trasgredir la sociedad y por lo tanto la escuela en búsqueda de su transformación; al respecto Freire dice,

> en verdad, sin embargo, por paradójico que pueda parecer, en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores es donde vamos a encontrar el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de la rebelión de los oprimidos, que siempre tan o casi tan violento como las violencias que los creo, este acto de los oprimidos, si, puede inaugurar el amor.
>
> Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra empapada del anhelo de búsqueda del derecho de ser (Freire, Paulo, 1971, p. 40)

Por lo tanto esta no es una lucha ilusoria, una utopía mansa, es una lucha concreta de la clase popular por su redención, por salvaguardar su libertad de ser en el mundo, de constituirse en su contexto con sus propios desarrollos, por eso el proyecto educativo de la Educación Popular, busca que los educandos y los educadores sean creadores del nuevo mundo, del nuevo Estado social en palabras de Mariátegui, es decir la emancipación desde la pluralidad es la relación de acción-reflexión en concreto, que busca el proyecto de la pedagogía de los oprimidos, que es ser la subversión humanista del régimen de opresión en búsqueda de la libertad, del estar siendo.

Por último, Freire hace referencia a la Acción colectiva, que relaciona y despliega el campo de acción de la educación a un campo de lucha política por la transformación del sentido común, mantiene una perspectiva comunitaria de las relaciones sociales con claras intenciones frente a lo organizativo y propende por la lucha colectiva para liberar a los sectores excluidos política, educativa y socialmente, es por ello que al caracterizar la acción colectiva como un elemento que provoca la liberación y la transformación del mundo; Freire la concibe como un parto colectivo de un hombre y una sociedad nueva, "la liberación, por esto, es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de este parto es un hombre nuevo que solo es viable en/por la superación de la contradicción opresores oprimidos, que es la humanización de todos" (Freire, Paulo, 1971, p. 29).

En cuanto a lo anterior se encuentra que la educación popular mantiene como fin la relación ética-política de la educación, es decir, Freire al referirse al acto educativo como un acto transformador, está hablando del resultado de un proyecto político que sea capaz de darle un vuelco a las relaciones socio-políticas que impone el sistema mundo capitalista, por ende la propuesta pedagógica de la educación popular es radical.

> De ahí que la pedagogía del oprimido implica una tarea radical.
>
> (…)
>
> El radical comprometido con la liberación de los hombres, no se deja aprisionar en "círculos de seguridad", en los cuales aprisione también la realidad. Tanto más radical, cuanto más se inscriba en esta realidad para poder transformarla mejor, conociéndola mejor (Freire, Paulo, 1971, p. 16)

Y es que no es posible pensar la transformación de las relaciones escolares y de enseñanza-aprendizaje, sin cuestionar el sistema educativo capitalista, no es posible ejecutar acciones educativas de carácter popular, sin resistirse organizativamente al proyecto neoliberal, es por ello que la acción de carácter colectivo para el desarrollo de la educación popular es un pilar fundamental, pues es la puesta en práctica del proyecto pedagógico de liberación, en resumidas palabras la acción colectiva que es para la educación popular, la praxis, echada a andar.

En busca de una conclusión necesaria: Praxis, una propuesta revolucionaria

La praxis, en Freire, es el motor de su propuesta pedagógica. La entiende como, la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimidos" (Freire, Paulo, 1971, p. 33) En la praxis está la construcción de un nuevo orden social, es por ello que este elemento bebe de un marxismo creador Nuestro Americano, en donde el aporte de Mariátegui y Freire son fundamentales para la comprensión de una praxis educativa en el continente y por ende para construcción de la teoría marxista de la educación. El brasilero advierte en relación con la praxis que esta es un conjunto de subjetividades que por el entendimiento de la realidad se han organizado colectivamente para transformarla, relación de la cual el marxismo tiene mucho que aportar al respecto, es por ello que explica,

> lo que Marx crítico y, científicamente, destruyó, no fue la subjetividad, sino el subjetivismo, el psicologismo.
>
> La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad, sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por acaso. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la "inversión de la praxis" se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres (Freire, Paulo, 1971, p. 32)

En este sentido lo que Freire está diciendo, acudiendo a Marx, es que solo es posible encontrar la praxis en la unidad dialéctica de la solidaria relación *subjetividad-objetividad*, lo cual la presente investigación intenta mostrar cuando se refiere a la formación de maestros y maestras. De como la ruptura que genera una nueva practica en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite no solo transformar los procesos escolares, sino que promueven una nueva forma de entender la realidad social, es decir como las relaciones educador-educando, conocimiento-enseñanza, educador y sistema educativo, cuando se trasgreden en la busca de la liberación de los oprimidos, que mediados por la realidad objetiva (está producida por los hombres y su trabajo) es capaz de encontrar un

proceso autentico que solo es posible en la praxis del ser humano polivalente y omnilateral.

De antemano es esta concepción autentica de la relación conocimiento y realidad, la que permite que la praxis sea posible en un constante dialogo de saberes, que hace que la educación popular rompa con el esquema bancario y busque por medio de la pluralidad y la unidad popular la salida revolucionaria a los profundos problemas sociales y educativos que aquejan al mundo de los oprimidos. Frente a ello se pueden nombrar tres de las experiencias de educación popular más ricas en nuestro continente; la campaña nacional de alfabetización en Cuba 1960-1961, la cruzada nacional de alfabetización en Nicaragua 1980 y la misión Robinson en Venezuela 2003. En donde se encuentra que,

> si el momento es ya el de la acción, esta se hará autentica praxis si el saber que de ella resulta se hace objeto de la reflexión crítica. En este sentido, la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución que inaugura el momento histórico de esta razón, no puede encontrar viabilidad fuera de la conciencia oprimida (Freire, Paulo, 1971, p. 53)

Por ende, estas tres experiencias, encontraron en la búsqueda por liberar a los oprimidos de las cadenas del analfabetismo la fórmula para eliminar del campo educativo a la excluyente educación bancaria; además, encontraron en el método de Freire la síntesis de una propuesta de educación popular o pedagogía del oprimido, heredada de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, la cual fue profundamente enriquecida tanto en lo teórico como en lo práctico por el brasilero.

Lo que deja ver que Freire le enseñó a una generación completa de maestros y maestras que la educación es un acto político y que debe ser tomada de manera radical, sin sectarismos, en búsqueda de la unidad popular y en pro del amor por la humanidad, pero además que su propuesta no es ajena a un acumulado de lucha popular en el continente y que por lo tanto sus reflexiones estuvieron mediadas por una lectura histórica de las variadas propuesta pedagógicas que del seno de los oprimidos dieron origen a una tradición educativa Nuestra Americana, y que

hoy son reconocidas en el campo de lo pedagógico como la educación popular que como ya se vio bebe de un proceso de lucha por conquistar un nuevo tipo de Estado social, proyecto político y educativo que hoy aún está en gestación, en palabras del maestro Freire de un parto doloroso, que está por venir.

Lo que deja el presente ejercicio académico es una lección de la rica experiencia rebelde en el campo educativo con la que cuenta nuestro continente, dejando ver que la educación popular es más que una producción propia de las experiencias de la década de los 60´ s y 70´ s, pues como se vislumbro es un conjunto de practicas y acciones que desde las guerras por la independencia del yugo español, se vienen construyendo y entretejiendo en las bases subversivas de los sectores populares que a partir de una praxis comprendida desde la pedagogía de los oprimidos logre trasgredir el actual sistema económico y por lo tanto sus prácticas político-culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Carvajal, Luis. (2019). Simón Rodríguez y Andres Bello: Cercanias y distancias en lo pedagógico y en lo político social. En Compilación, *Simón Rodriguez. De oficio maestro* (págs. 117-165). Caracas: Laboratorio Educativo.

Freire, Paulo. (1971). *Pedagogia del oprimido.* Bogotá: CAMILO.

García-Pacanchique, Harold. (2021). Friedrich Engels y el concepto de educación en su obra "La situación de la clase obrera en Inglaterra" (1845). *Revista Marxismo y Educación*, 8-27.

Mariátegui, José Carlos. (2008). *Temas de educación* . Caracas : Laboratorio Educativo.

Mariátegui, José. Carlos. (2013). Voces del tiempo. Las Universidades Populares . *Boletín Casa Museo José Carlos Mariátegui*, 3-6.

Sánchez, José Miguel y Torres, Alfonso. (2019). Itinerario biografico de Simón Rodríguez . En Compilación, *Simón Rodríguez. De oficio maestro.* (págs. 13-33). Caracas: Laboratorio Educativo.

Torres, Alfonso. (2019). Simón Rodríguez: Primer educador popuylar latinoamericano.

CLACSO

Boletín de los Grupos de Trabajo

Educación popular y pedagogías críticas
Procesos y metodologías participativas
Herencias y perspectivas del marxismo

Número 5 · Diciembre 2021