

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

54-55

SEPTIEMBRE 2020
ABRIL 2021



Vigencia del pensamiento de Paulo Freire



Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

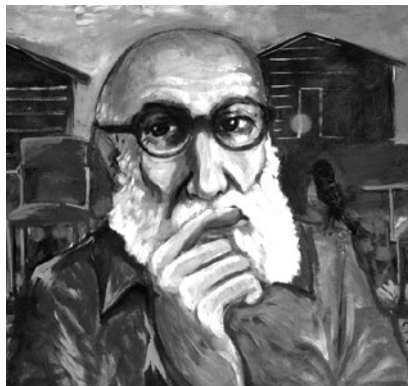
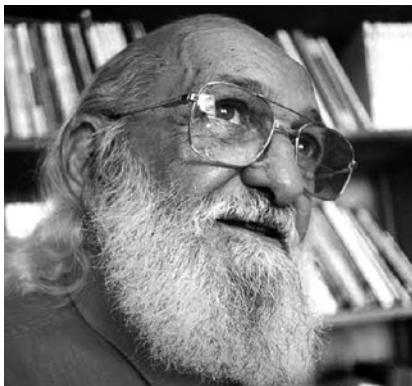
Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



Fotografías: Centro de Educação Popular e Resistência Cultural-Ksa Rosa, *Paulo Freire. Nosso pensador* en Flickr, en: <https://flic.kr/p/ait67o> (izquierda); Nefandísimo, *Mural de Paulo Freire* (Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío) en Wikimedia, en: <https://bit.ly/3mS7t6i> (centro); Luiz Carlos Capellano, *Painel Paulo Freire* (CEFORTEPE, SME-Campinas) en Wikimedia, en: <https://bit.ly/3jtNvwI> (derecha).

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Vigencia del pensamiento de Paulo Freire

Editora invitada: Gloria Elvira Hernández Flores

- 2 Nota editorial
- 3 La vigencia del pensamiento de Paulo Freire
Gloria Elvira Hernández Flores | México
- 9 Legado y presencia de Paulo Freire
Tres lecciones para el futuro de la educación
Daniilo R. Streck | Brasil
- 15 La educación es praxis
Lidia M. Rodríguez | Argentina
- 21 La pedagogía de la ternura en el espíritu del legado humanista de Paulo Freire
Alejandro Cussiánovich | Perú
- 29 La Universidad Popular en América Latina
Influencias del pensamiento de Paulo Freire en la experiencia brasileña reciente
Thiago Ingrassia Pereira | Brasil
- 36 "Profesores de la calle": organizar, movilizar, educar durante COVID-19
Shirley Walters | Sudáfrica
- 43 Una experiencia educativa freiriana con adultos tejedores de sillas
María de Jesús Guzmán Sereno | México
- 49 El invencible poder de los sueños
De la alfabetización a la continuidad educativa en República Dominicana
Miriam Camilo Recio | República Dominicana
- 57 La educación freiriana en una comunidad indígena de Michoacán
Javier Dosil Mancilla | México
- 63 Paulo Freire y la Escuela Itinerante del MST
Isabela Camini | Brasil
- 70 La huella de Freire en un proceso de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras
María del Carmen Campero Cuenca | México
- 78 Un diagnóstico participativo del derecho a la educación y al trabajo
Gloria Elvira Hernández Flores | México
- 85 Testimonios
Lo que aprendí de Paulo Freire
(Pre-texto autobiográfico)
Alfredo Ghiso | Colombia
Mi encuentro con la educación como práctica de la libertad
Ana María Méndez Puga | México
Nuestra conversación con Paulo Freire
Celia del Socoro Solís Sánchez | México
- 102 Resumos | Abstracts
- 108 Semblanzas
- 111 Reseña del libro *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*, de Walter Kohan, 2020, CLACSO
Nancy Zúñiga Acevedo | México

Decisio

SEPTIEMBRE 2020 - ABRIL 2021

NÚMERO 54 - 55

Directora General del CREFAL

MERCEDES GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 55

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

comunicacion@crefal.org



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 54-55, septiembre 2020 - abril 2021. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo: en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 250 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Nota editorial

Conmemorar los 100 años del nacimiento de Paulo Freire nos da la oportunidad de celebrar y reconocer la riqueza del pensamiento pedagógico latinoamericano y la diversidad de experiencias educativas de la región. Es indudable que, desde mediados del siglo XX a la fecha, una parte muy importante de ese acervo, en la región y en el mundo, ha sido influido por el gran educador brasileño.

En línea con la recomendación de Freire de interpretar sus ideas y propuestas en contexto, hemos producido un número especial de *Decisio* que hace énfasis en la vigencia de su pensamiento, y para ello presenta una interesante diversidad: desde propuestas de educación no formal, como la escuela itinerante del Movimiento Sin Tierra brasileño y los profesores de la calle de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, hasta experiencias institucionales como las del INEA y la UPN en México, el subsistema EPJA en República Dominicana y la Universidad Popular de Brasil, así como una investigación de formación para el trabajo y un taller de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras, entre otros.

Como sabemos, y se corrobora en los artículos, la identificación de las y los educadores de antes y de hoy con el pensamiento de Freire pasa por la vivencia personal, por pensar y sentir que el compromiso y la opción política personal resuena en sus escritos, en sus reflexiones, en sus conferencias, en su actuar. Es por ello que muchos textos, y este número de *Decisio* no es la excepción, se expresan desde la huella que el contacto con ese gran educador —y con sus obras—, dejó en nuestros autores.

Con este número especial de *Decisio* el CREFAL se une al homenaje por el centenario del natalicio de Paulo Freire, y contribuye a difundir reinterpretaciones de su pensamiento a la luz de los desafíos actuales.



Fotografía: Nikhita S en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/NSPdiPFTp4c>

La vigencia del pensamiento de Paulo Freire

Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México | México
gloriadf_2004@yahoo.com.mx

La palabra vigencia remite a tener vigor; en el pensamiento de Paulo Freire, gran educador y pedagogo mundial, significa no sólo actualidad sino también fuerza y vitalidad. Todo ello proviene tanto de la riqueza comprometida, disruptiva, crítica y creadora de su práctica educativa y sus aportes pedagógicos, como de las múltiples voces y experiencias que aportan, cuestionan y enriquecen sus contribuciones a la praxis educativa. De esta vigencia da cuenta este número de la revista *Decisio* a través de voces y experiencias en diferentes partes del mundo.

La vigencia de su pensamiento tiene que ver también con las demandas y exigencias de la vida misma, de una vida digna en un contexto en el que

las desigualdades y opresiones que vivimos día a día se nos presentan con crudeza. Con Paulo Freire hemos aprendido que la vigencia de un pensamiento también proviene de la posibilidad, de la creación de alternativas constituidas a partir de la concientización, el diálogo y la praxis.

La obra de Freire es un espacio de formación y producción, en muchos sentidos; no sólo de conocimiento —ya de sí amplio—, sino de prácticas que subvierten la lógica que impera desde una educación y pedagogía verticales. Sin ser un modelo a seguir, brinda alternativas de prácticas radicales si ello implica transformación, concientización, compromiso y crítica. Partiendo de la reformulación de

la relación pedagógica, construye condiciones que parten de procesos horizontales y de igualdad con los oprimidos, con los desposeídos, con quienes el acto de educar es reposicionamiento de sus conocimientos y de las formas de construirlos de manera dialógica: es transformación.

Las relaciones de la educación en tanto praxis son modificadas en la práctica y en este proceso se producen conocimientos y formas de encuentro entre sujetos; se crean otros modos de interacción entre la subjetividad del acto de educar y las condiciones que lo producen. Así, el pensamiento de Freire abre el concepto de educación con y más allá de las instituciones legitimadas para el acto de educar; da lugar a la educación popular, desde la cual amplía el propio concepto de educación hacia un campo constituido por la estética, es decir, por la creación, la pasión, la constancia; la política, que refiere a las relaciones de poder inscritas en el enseñar y aprender y que es necesario develar y transformar, porque la educación se concibe como un acto no neutro, como un acto de comunicación, como señala en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*: “sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno al objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo” (1979, p. 73).

Educar es mucho más que transmitir mensajes. Es optar por la comunicación entre sujetos; por la cultura, relacionada con su democratización y como construcción de experiencia que da importancia a la subjetividad y la objetividad unidas de manera dialéctica; por la afectividad, que supone una pedagogía amorosa, comprometida, afectiva; por la ética, que demanda el respeto al otro y el establecimiento de un diálogo respetuoso; y, desde luego, es histórica en cuanto significa asumirnos como sujetos de posibilidad de transformación, no sólo educativa, sino de las relaciones de desigualdad y opresión.

Aunado y sustentado en las dimensiones constitutivas anteriores, Freire (1979) define a la educación como una situación gnoseológica, es decir, un acto que posiciona al ser humano en las relaciones con el

mundo, no únicamente para conocerlo, sino para transformarlo, en un proceso de concientización en el que se transita de una concepción ingenua del mundo y las relaciones humanas, a una conciencia crítica. En este plano, la problematización se vincula con la reflexión y acción en el mundo, pues “la verdadera reflexión conduce a la acción”, como señala en su gran obra, *Pedagogía del oprimido*; y también permite al educador rehacer su pensamiento, lo libera de la perspectiva *bancaria* que implica un simple depósito de conocimiento para transformarse en diálogo, en comunicación. Al problematizar, el educador es capaz de rehacerse, de reconstruirse. Aquí encontramos un aspecto central del pensamiento de Freire: *la educación, para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora*, tanto del educador, como del educando.

El vínculo pedagógico

He querido tomar al vínculo pedagógico por considerar que anuda una perspectiva clave en el pensamiento de Freire. Él reformula, crea, transforma este vínculo para entenderlo no sólo como contacto, sino como relación; un vínculo que alude a la interacción, a la intersubjetividad. En este sentido, enseñar y aprender no constituyen una dicotomía. A partir de su crítica radical a la *educación bancaria*, Freire replantea, desde la acción, la relación de dominio y opresión —que es la base de esta educación—, para situar una posibilidad otra que reposiciona la relación pedagógica entre educador y educando y que se amplía como posibilidad para transformar las propias relaciones de opresión.

Conceptos constitutivos de este vínculo son la concepción que tenemos de los seres humanos, de los sujetos y de las relaciones que construimos. Una primera idea fuerza es la concepción de sujeto —no de objeto— de la educación, que supone un sujeto de la praxis, pensante, que toma decisiones; enunciante y no sólo enunciado, es decir, histórico. Nunca una persona silenciada, vacía de contenido, sino sujetos con y de conocimiento. Una segunda idea es

que la propia relación pedagógica se concibe como un diálogo que implica el lenguaje y las formas en que las lógicas, las maneras de ver y estar en el mundo se encuentran y desencuentran.

Pero diálogo es también, y al mismo tiempo, reflexión y acción; implica un vínculo que recupere el *espíritu crítico*, la *participación crítica*, como Freire le llama en su *Educación como práctica de la libertad*. No sólo se trata de los contenidos, sino también de las formas de situar y situarnos en el mundo, en la perspectiva de contribuir a un mundo menos desigual, más democrático. Así, el acto de enseñar implica no acallar al otro; superar la *cultura del silencio* que caracteriza a la educación bancaria y crear un espacio para darnos voz, en la palabra; porque, como él señala, necesitamos de las voces de quienes constituimos el vínculo pedagógico: *nadie puede ser si impide ser al otro*. Este vínculo, entonces, no es sólo pedagógico, en su acepción únicamente técnica; es un vínculo humano. En este sentido la educación es práctica de la libertad, concientización para la transformación.

Visto así, como relación humana, el vínculo pedagógico supone una unión constitutiva entre enseñar y aprender que cuestiona, desde la praxis, la dicotomía de las miradas deterministas y esencialistas. Este posicionamiento descarta al educador que todo lo sabe y al educando vacío de conocimientos, y plantea una relación en la que se transita, se comparte, se crea, se transforma este vínculo pedagógico ya que “no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta”, como se dice en *La educación como práctica de la libertad*. La educación es una “relación entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscente”, como señala también en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.

En su obra *Pedagogía del oprimido* Freire afirma que el educador y el educando se relacionan en un mismo plano, si bien con sus propias particularidades, ya que al enseñar aprendemos y al aprender enseñamos. Ello supone una educación dialógica, abierta a la escucha, a la recepción de la voz y la pa-

labra, a la acción, a la praxis. Pero esta premisa cuestiona fuertemente, irrumpe en la visión dominante heredada de la modernidad que instauró una educación como única posible, esencial, separada, de vaciamiento del otro en tanto sólo aprendizaje pasivo, silenciado. La radicalidad de la visión freiriana sobre el vínculo pedagógico aporta a la transformación de la propia concepción a través de la acción.

Esta particularidad del enseñar y aprender es ampliamente tratada en otra de sus obras, *Pedagogía de la autonomía*. Freire no simplifica los actos de enseñar y aprender, ni niega su especificidad; pero sí los problematiza, los complejiza y transforma. Reconoce que *no hay docencia sin discencia*, y sostiene que enseñar es un acto que demanda compromiso no sólo con los contenidos a transmitir, sino con la *producción de condiciones en las que es posible aprender críticamente*; es decir, con la *presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes*, adjetivos que remiten a acciones que se construyen en la relación educativa.

En suma, el vínculo pedagógico es una forma de realización democrática del acto educativo, es una relación dialéctica entre saberes, experiencias, subjetividades y culturas. Es una relación transformada por la praxis freiriana y transformadora de las relaciones de opresión que vivimos. Abre perspectivas, acciones y posibilidades en la educación popular, en la pedagogía crítica, en el *inedito viable*, siempre desde una *pedagogía de la esperanza* como parte de la propia conciencia histórica que la propuesta político educativa freiriana aporta a la pedagogía mundial.

El vínculo entre sujetos constructores de conocimiento

Desde la perspectiva freiriana la investigación educativa se concibe como un encuentro de lógicas diversas —y en ocasiones desiguales—, con el propósito de generar conocimiento que sea base para la transformación y la justicia social y educativa. Se trata de un campo en el que las aportaciones del au-

tor no sólo son relevantes en sí mismas, sino también por lo que concierne a transformar la mirada de los sujetos participantes en un proceso investigativo.

La investigación acción, inscrita en la educación popular, aporta a la dimensión epistemológica al repositionar al sujeto de la investigación en su cualidad sentipensante, capaz de comprender y enunciar su mundo, el mundo, generador de conocimientos desde otros parámetros y con sentidos ligados a las prácticas y sus contextos. Asimismo, la realidad es considerada histórica y, por lo tanto, en permanente transformación, de ahí que hacer ciencia —producir conocimiento— implica no sólo una adscripción paradigmática, sino un posicionamiento en y ante el mundo y, sobre todo, una relación humana. En el texto *Cartas a quien pretende enseñar*, de manera particular en la carta nueve, Freire plantea la *relación cognitiva* como concepción constitutiva en la generación de conocimientos que entraña procesos de conciencia del saber, esto es, un proceso epistémico y educativo. Por ello señala:

En este sentido *la conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir, develar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudados (Freire, 1994, p. 113).

Las implicaciones teórico metodológicas de esta concepción son también relevantes, pues no sólo replantean la teoría, sino también su propia configuración, su uso y transformación en relación dialéctica con la práctica. La metodología se aparta de la concepción que la reduce a “pasos a seguir”; se trata de problematizar, en el sentido freiriano, es decir, de cuestionar las condiciones de opresión; implica también el abordaje del problema de estudio, que en el camino se encuentra con otras lógicas, las propias de la teoría, que es necesario conocer a través no sólo de sus postulados, sino también de los contextos y sentidos de su creación, y de las lógicas en que

los sujetos investigados han construido sus saberes. En suma, se trata de una relación sujeto-sujeto de investigación mediada por una problemática concreta y situada históricamente.

También es importante considerar el ámbito de las tecnologías de la investigación, es decir, las lógicas en las que se disponen las técnicas, pues si bien se afirma que representan procedimientos e instrumentos para documentar preguntas de investigación, en realidad son una mediación; posibilitan un encuentro complejo en el que el diseño y su implantación son ya una toma de postura frente a la generación de conocimiento y frente al sujeto cognoscente. Se trata de mediaciones que pueden hacer posible el diálogo, el encuentro crítico, la relación humana que signa la investigación social y educativa.

Todos estos elementos son posibles desde la concepción estética; la curiosidad, como señala Freire, ya que desafían a las tecnologías, como la producción a través de talleres, que implica un encuentro constitutivo de la teoría y la práctica, pero también un encuentro entre personas y sus subjetividades; un trabajo artesanal en el que se forjan saberes para la transformación del mundo y sus relaciones de poder. En esa medida, investigar es también un acto político educativo.

Voces y praxis de su vigencia

En una conferencia dictada por Freire le preguntaron acerca de la vigencia de su *Pedagogía del oprimido*; como respuesta, él preguntó si la opresión ya había desaparecido. Esto es: la *Pedagogía del oprimido* seguirá siendo vigente en la medida en que persista la opresión. En esta perspectiva, la vigencia no es únicamente académica, sino histórica. El momento que vivimos actualmente recrudece las desigualdades y sus efectos sociales y coloca la vida misma en riesgo; un riesgo que deriva de políticas desiguales, de modelos económicos voraces y de las desigualdades en ámbitos como el económico, cultural y emocional. En tanto *situación límite*, hemos



Fotografía: AkshayaPatra Foundation en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-306607/>

de mirar la realidad actual como una *frontera entre ser y ser más*, como se señala en esa misma obra; en nuestro contexto actual, la realidad se nos presenta como una posibilidad de rehacernos en el marco de la experiencia social que nos deja la pandemia, en el contexto de incertidumbres indignación y construcción.

La fuerza y vitalidad del pensamiento freiriano se puede apreciar en la construcción crítica de experiencias como las que integran este número de la revista *Decisio*. Como todos sabemos, Paulo Freire siempre convocó a reconstruir su pensamiento, a reinventarlo; en ese sentido, los artículos de este número dan cuenta de esa posibilidad al recuperar sus ideas fuerza a través de la crítica, la profundización, el enriquecimiento. Lo anterior se puede apreciar en la diversidad de textos que componen este número y que apuntan a diversas perspectivas a partir del pensamiento freiriano. Lo hemos organizado en tres conjuntos de textos para lograr una cierta lógica en la presentación.

El primer conjunto son tres trabajos de educadores/a e investigadores/a muy reconocidos por su

trayectoria y su profundización en el pensamiento de Paulo Freire. El acento de estos tres textos está en la reflexión conceptual y metodológica: el de Danilo R. Streck, “Legado y presencia de Paulo Freire: tres lecciones para el futuro de la educación”, el de Lidia Mercedes Rodríguez, “La educación es praxis”, y el de Alejandro Cussiánovich, “La pedagogía de la ternura en el espíritu del legado humanista de Paulo Freire”.

El segundo conjunto de artículos es el más extenso y reúne ocho trabajos de educadores/as de México, Brasil, República Dominicana y Sudáfrica que refieren a experiencias educativas actuales, realizadas en muy distintas latitudes y contextos, inspiradas por el pensamiento freiriano. En este conjunto tenemos dos textos de Brasil, uno sobre la Universidad Popular de América Latina, de Thiago Ingrassia Pereira y otro de Isabela Camini sobre la Escuela Itinerante del Movimiento Sin Tierra que nos hacen sentir el legado y la presencia del gran educador en su país.

Otros dos textos se refieren a experiencias de educación popular llevadas a cabo en Michoacán,

México, que recuperan los aprendizajes que tales experiencias representaron para quienes las facilitaron. Se trata de “Una experiencia educativa freiriana con adultos tejedores de sillas”, de María de Jesús Guzmán, y “La educación freiriana en una comunidad indígena de Michoacán”, de Javier Dosil Mancilla.

El texto de Miriam Camilo Recio, por su parte, recoge la interesantísima experiencia de la República Dominicana en educación de personas jóvenes y adultas y su continuidad en un nuevo modelo para Educación Básica para jóvenes y adultos. Se trata de una experiencia de política pública que se ha concretado en programas exitosos y que ha tenido continuidad desde 2010.

En una geografía lejana, pero con la que América Latina se hermana en una perspectiva Sur-Sur, el texto de Shirley Walters narra la experiencia educativa “en las calles” de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, a través de redes solidarias durante la pandemia de COVID.

También de México, Carmen Campero sistematiza la experiencia de diseño e implantación de una experiencia de formación de docentes en su texto “La huella de Freire en un proceso de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras”, centrada en la perspectiva de los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad.

Este conjunto de textos cierra con el de Gloria Hernández Flores, “Un diagnóstico participativo del derecho a la educación y al trabajo”, que retoma la perspectiva freiriana en la investigación, específicamente la perspectiva dialógica, para generar espacios de EPJA en los cuales las voces, las interacciones, las esperanzas y dificultades se dan en el ejercicio del derecho a la educación y al trabajo.

El tercer conjunto reúne tres escritos testimoniales de grandes educadores: en “Lo que aprendí de Paulo Freire. (Pre-texto autobiográfico)”, Alfredo Ghiso, de Colombia, comparte sus aprendizajes desde el estudio y desde sus encuentros con Paulo Freire en múltiples luchas.

El texto de Ana María Méndez, de México, “Mi encuentro con la educación como práctica de la libertad” construye un relato de vida como estudiante de Psicología a partir del encuentro con Paulo Freire. Su narración sirve de sostén para plantear la necesidad de repensar las fronteras disciplinarias para transformar el mundo.

El testimonio que cierra el número es de Celia Solís, quien relata en primera persona la experiencia del personal del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (México), durante el acompañamiento que tuvieron con Paulo Freire, en los albores de la institución.

Así, este número de *Decisio* es habitado por diversas educadoras, educadores e investigadoras/es que desde distintos contextos hacen presente que el pensamiento de Paulo Freire es mundial, de todas y todos quienes consideramos que *querer bien a la educación*, como convoca en *Pedagogía de la autonomía*, significa honestidad, compromiso, transformación y esperanza activa para que otro mundo sea posible, lo que implica, también, indignación, crítica, pregunta, esperanza, autonomía, creación, transformación... en suma, praxis.

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

DE LA GARZA, ENRIQUE (2001), “La epistemología crítica y el concepto de configuración”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 1, pp. 109-127, en: <https://www.jstor.org/stable/3541203?refreqid=excelsior%3A737f71c56736d4e2dbcdac76ddd96aa1>

OSORIO, JORGE (ed.) (2018), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del oprimido*, La Serena, Chile, en: https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3/publication/328253849_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_Oprimido/links/5bd228b84585150b2b875dae/Freire-entre-Nos-A-50-anos-de-Pedagogia-Oprimido.pdf



Fotografía: Agung Pandit Wiguna en Pexels, en: <https://www.pexels.com/es-es/foto/nino-con-macbook-plateado-en-el-interior-3401403/>

Legado y presencia de Paulo Freire Tres lecciones para el futuro de la educación

Danilo R. Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS) | Brasil
streckdr@gmail.com

Un reciente congreso del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada tomó como tema “el futuro de la educación”. Por un lado, la declaración puede descartarse por ser un simple ejercicio retórico; al fin y al cabo, todas las sociedades tienen algún tipo de educación, aunque utilicen terminologías diferentes: los valores y conocimientos capaces de garantizar la vida presente y futura se transmiten de generación en generación. Sin embargo, una mirada más atenta sugiere que la actual conjunción de problemas —políticos, ecológicos y sociales— configura una crisis de civilización y pone en riesgo

la existencia de la vida en el planeta, no sólo la humana. La propia educación, tal y como estamos acostumbrados a concebirla, también está en peligro, por lo que no se trata sólo de pensar en la educación para el futuro como si estuviera garantizada.

Este año, en el que celebramos el centenario de su nacimiento, Paulo Freire puede ser un compañero para abordar esta cuestión. Aunque murió hace más de dos décadas, su obra no ha dejado de crecer en innumerables prácticas y reflexiones; sus libros forman parte del pensamiento de aquellos educadores que con él han asumido el compromiso

de reinventar las pedagogías del oprimido desde los desaharrapados del mundo, como propone en la dedicatoria de *Pedagogía del oprimido*. Estas pedagogías se producen en las aulas con niños y jóvenes, en proyectos de investigación participativa, en movimientos sociales y en asuntos públicos populares.

El título de este artículo reúne a propósito tres tiempos: el presente (la presencia), el pasado (el legado) y el futuro. Esta temporalidad plural se basa en su visión de la utopía. Para Freire, la utopía no existe en algún futuro, sino que se construye en la vida cotidiana a partir de las experiencias del pasado. La “pura espera” es vana porque será incapaz de generar otro futuro que se construya desde lo inédito viable de las prácticas cotidianas. La palabra “lecciones” también es polisémica y tiene varios adjetivos: lecciones de vida, lecciones morales, deberes (como ejercicio a realizar y presentar al profesor), entre otros. En este texto, la palabra tiene, sobre todo, un sentido de tarea, compromiso y desafío. Es decir, si queremos otro futuro, con otra educación, es necesario que identifiquemos algunas prioridades en nuestro trabajo pedagógico. A continuación se presentan algunas de ellas como punto de partida para el diálogo.

Primera lección

Reafirmar la humanización no sólo como horizonte de la educación, sino como praxis en todos los contextos educativos

Al principio, con la *Pedagogía del oprimido* Paulo Freire anuncia que la humanización era una tarea urgente e inaplazable. Hablaba de ello en la década de 1960, cuando en América Latina se instalaban dictaduras militares en varios países, pero al mismo tiempo se cocinaban a fuego lento movimientos de liberación en el mundo. En la primera nota al pie del libro habla del movimiento juvenil que denunciaba la burocracia, la civilización del consumo, la desconexión de la universidad respecto del contexto social, etc. También estaban los movimientos de libe-

ración de las colonias en África, de las mujeres, de los negros, entre otros. Era como si se produjera un choque de realidades e intencionalidades: una que buscaba restringir el movimiento de la sociedad en busca de la libertad en nombre del orden, y otra que buscaba ampliar los espacios de realización individual y colectiva.

La noción de humanización corresponde a la lucha por lo que Freire concibe como la vocación ontológica del ser humano: la vocación de ser más. Por ello, no existe ninguna medida preestablecida, ni siquiera una hoja de ruta que garantice su realización. Esta vocación se realiza en la historia concreta, en la vida cotidiana, en la familia, en la escuela y en el trabajo. Para Paulo Freire, el proceso de ser más está ligado a lo inacabado del ser humano. El reto pedagógico es tomar conciencia de esta inacababilidad e identificar las direcciones, no hacia un “acabado” definitivo, sino hacia la potencialidad de un continuo devenir junto a los demás y de apertura al mundo.

De esta premisa se deduce que el mundo tampoco está acabado. Paulo Freire ve la historia como una posibilidad, pues no existe ningún tipo de destino previo para su realización. En esta lógica, la educación es también siempre un acto político, ya que está inmersa en complejas relaciones de poder. Por ejemplo, ¿cuál es la historia que queremos contar a nuestros niños y jóvenes? ¿Cuál es la historia que hemos aprendido y que eventualmente tendremos que desaprender? Leonardo Ucha, profesor de historia en un suburbio de Porto Alegre (Brasil), relata en su tesis de maestría que al preguntar en su clase qué sabían de la historia de su barrio, una niña respondió que ni siquiera sabía que su barrio tenía historia. Las historias “oficiales” eran las de las páginas de la policía. Este profesor, junto con sus alumnos y la comunidad, ayudó a develar una historia oculta, encubierta por versiones que —no sin intereses— descalificaba a las personas que vivían en ese barrio. Esta clase de historia fue un acto político de conscientización que transformó la visión de la realidad.

Dado que la humanización se produce dentro de la historia, no puede verse como un proceso lineal, como si hubiera un guion seguro que nos hace avanzar de un menos a un más. Paulo Freire siempre deja muy claro que vivimos en una tensión permanente entre la deshumanización y la humanización. Esta tensión se hace evidente en la pandemia de COVID-19 que lleva más de un año asolando a los habitantes de todos los rincones del planeta. Ya se ha dicho que la pandemia saca o hace aflorar lo más positivo del ser humano, como la solidaridad con los que no tienen acceso a alimentos, la ayuda a los niños que no pueden ir a la escuela y no tienen el material adecuado, etc. Pero también revela los lados perversos, como la falta de cuidado para evitar el contagio, la competencia deshonesto por las vacunas, la irresponsabilidad de los gobiernos, etc.

Para concluir esta primera lección, me gustaría destacar dos cuestiones más. La primera es que la humanización es un proceso que tiene lugar junto a otros sujetos, en la intersubjetividad. Esto significa que no puedo “humanizarme” si trato al otro como un objeto, o si permito que el otro me trate como un objeto. Esta relación sujeto-sujeto es muy difícil en una sociedad dividida por tantos prejuicios y desigualdades, pero hay que verla como un proceso necesario y posible para salir del círculo vicioso de la violencia y la deshumanización.

La segunda cuestión es que la humanización no puede concebirse como si la humanidad fuera realizable fuera del mundo, que para Paulo Freire incluye también la naturaleza. Para él, el mundo son las relaciones interpersonales, las relaciones laborales, la organización social y política, pero también son los árboles que dan sombra, el agua que bebemos, el aire que respiramos. Sin este mundo, que no puede ser visto como un simple soporte material para ser “utilizado”, no puede haber humanización.

Segunda lección

La acción dialógica como principio pedagógico-metodológico para la acción cultural transformadora

Remito esta lección al cuarto capítulo de *Pedagogía del oprimido*, donde Paulo Freire ve la “antidialógica” y la “dialogicidad” como matrices de teorías de la acción cultural antagónicas. Respecto de la acción antidialógica, Freire identifica la conquista, el divide y vencerás, la manipulación y la invasión cultural. Como contrapunto, en la teoría de la acción dialógica tenemos la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. El enfoque de Freire tiene su singularidad en el hecho de situar la pedagogía en el contexto de la transformación revolucionaria de la sociedad. La revolución implica rupturas con el orden social imperante, pero no todas las rupturas conducen a la creación de formas de convivencia más justas. Por ello, advierte que la dirección revolucionaria puede caer en trampas, como transformar los cambios en una revolución privada, que acaba por volverse sectaria.

Es importante señalar que Freire sitúa el diálogo en la acción y no en un lugar abstracto: la acción es el sustantivo y el diálogo es la cualificación de esta acción. Esto se corresponde con su insistencia de no disociar teoría y práctica, acción y reflexión. Por eso la palabra se convierte en “verborrea”, un neologismo que expresa la desvinculación entre el decir y el hacer. Para Freire, la pronunciación del mundo no es un ejercicio verbal o retórico, sino que implica la producción de cosas nuevas factibles allí donde nos encontramos.

La primera característica de la acción dialógica es la colaboración. Aunque se refiere al liderazgo revolucionario, esto se aplica a cualquier proceso social que tenga una intencionalidad pedagógica emancipadora. Colaborar significa ponerse juntos en la tarea de comprender transformando o de transformar comprendiendo. Implica aceptar que existe una direccionalidad en la tarea educativa, por la cual el educador (ahora educador-educando) tiene una especial responsabilidad, pero también reconocer que esta direccionalidad no se produce a costa de la horizontalidad entre los sujetos.

A esto le sigue la unión, como otra característica de la acción dialógica para la transformación,



Fotografía: Lon&Queta en Flickr, en: <https://flic.kr/p/2m3icjw>

en contraste con la táctica de dividir para dominar. La unión se ve obstaculizada por la ambigüedad que experimentan los oprimidos, cuando su “yo” dividido les hace temer acciones que podrían transformar las propias condiciones que generan la opresión. La fragmentación en la sociedad encuentra su paralelo en la estructuración del sujeto, donde lo cognitivo se separa de lo afectivo y activo. La acción pedagógica consiste en problematizar la “adherencia” a la realidad opresiva y tratar de trascenderla. Para ello, debe ver al educando (ahora educando-educador) como una totalidad indivisible: razón, afectividad y acción.

Muy próxima a la unión está la organización, que se opone a la manipulación. No encontramos en Freire estrategias de organización, sino el énfasis en el papel del liderazgo como testigo de que la liberación es un reto y una tarea común. Señala algunos elementos constitutivos de este testimonio que vale la pena recordar: la coherencia entre el decir y el hacer; la audacia necesaria para afrontar la existencia como un riesgo permanente, sin prescindir del miedo como realidad; la radicalización frente a la

sectarización; el coraje de amar, que luego identifica como amorosidad; la creencia en la capacidad de los oprimidos para trascender e intervenir críticamente en su realidad para transformarla.

Finalmente, en oposición a la invasión cultural, Paulo Freire identifica la síntesis cultural. Se parte de la base de que existe una relación dialéctica entre la estructura de la sociedad y la cultura como mantenedora de estructuras. De ahí que, para él, la transformación de las condiciones que generan la opresión no pueda dissociarse de la cultura que la generó y que, dialécticamente, puede ser el lugar de generación de nuevas condiciones objetivas de organización social. La invasión cultural no sólo se produce por parte de fuerzas opresoras y reaccionarias, sino que también puede producirse por parte de liderazgos que se consideran dueños de la verdad. La síntesis cultural supone una negociación cultural permanente, en la que se negocian conocimientos, valores y visiones del mundo. No niega las diferencias, sino que se basa en ellas para crear algo nuevo.

Hemos señalado al principio que Paulo Freire sitúa el diálogo en el contexto de la acción; el diálogo,

al mismo tiempo, está orientado al desarrollo de una teoría de la acción liberadora que, a su vez, se despliega junto con la acción dialógica a través de la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. La pedagogía del oprimido puede verse, pues, como una teoría de la educación liberadora, inserta en un movimiento más amplio de una teoría o teorías de la acción dialógica, que se concreta en una teología de la liberación, una sociología de la dependencia, un teatro del oprimido, una teoría de la (des)colonialidad, entre otras.

Tercera lección

Educación para la promoción de una ciudadanía mundial o planetaria crítica y solidaria

La pandemia del nuevo coronavirus tiene entre sus muchas consecuencias la creación de un sentimiento de pertenencia común entre nosotros los humanos y con los demás seres que comparten la vida en este planeta. Gestos de solidaridad local e internacional se combinan con escenas de competencia por los medicamentos y las vacunas; ambas prácticas revelan que estamos juntos en el mismo barco y que a medio y largo plazo tenemos la posibilidad de salvarnos juntos o hundirnos juntos como civilización. Es necesario, por tanto, revisar la noción de ciudadanía, generalmente inscrita en ideales de alcance nacional. Esloganes recientes como el del expresidente estadounidense Donald Trump: “*make America great again*”, o el del actual presidente brasileño Jair Bolsonaro: “Brasil por encima de todo, Dios por encima de todo” traducen sentimientos de un nacionalismo fanático que encuentra eco en parte de la población de muchos lugares del mundo, en contraste con las exigencias de un orden mundial que nos desafía a ver y afrontar los problemas desde una perspectiva que va más allá de las fronteras nacionales. Grandes problemas como el cambio climático, la contaminación atmosférica, el cada vez más difícil acceso al agua potable, los cambios en el mundo del trabajo y la metamorfosis de la

explotación capitalista no encajan en una visión restringida a los Estados nacionales.

¿Qué podemos aprender de Paulo Freire y sus andanzas por el mundo para promover acciones pedagógicas para la creación de una ciudadanía ampliada? Destacaré brevemente los principales aprendizajes de los lugares por los que deambuló Paulo Freire durante su periodo de 15 años, después del golpe civil militar en Brasil en 1964. Hay que decir que estas andanzas comenzaron en su propio país, donde, tras la exitosa experiencia con el método de alfabetización en el Nordeste brasileño, fue invitado a coordinar un programa nacional de alfabetización de adultos, con la creación de centros de cultura en todas las regiones del país. Fue con la interrupción de esta experiencia que comenzó sus andanzas por el mundo.

Tras una breve estancia en Bolivia, donde no se adaptó al clima, Paulo Freire trabajó para el Ministerio de Educación del gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970) en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (organismo conjunto de las Naciones Unidas y el Gobierno Federal) y para la Corporación de la Reforma Agraria, lo que le permitió viajar por todo el país. Así descubrió, desde su exilio, el poder de la lucha de clases, que se revela en su clásico libro *Pedagogía del oprimido*, escrito durante su estancia en Chile, en forma de antagonismo entre opresores y oprimidos. Se podría decir que fue un periodo de aprendizaje de América Latina y de comprensión de su latinoamericanidad. Recordemos que para un brasileño esto no es tan evidente porque en el discurso y en la práctica a Brasil le cuesta identificarse como parte de América Latina.

Desde Chile, Paulo Freire viajó a la Universidad de Harvard (1969) como profesor visitante. Fue un periodo de entender y experimentar las contradicciones generadas por el capitalismo desde las “entrañas del monstruo”. Tuvo la experiencia de vivir en el país que concentra la mayor riqueza del planeta, pero al mismo tiempo podía ver que el llamado Tercer Mundo también estaba dentro de esta misma

realidad, que generaba sus pobres y su discriminación. La teoría de la dependencia creada por los intelectuales latinoamericanos le ayudó a comprender las desiguales relaciones de poder entre las naciones “desarrolladas” y las “subdesarrolladas”, y le permitió ver que ambas realidades son caras de una misma moneda.

La siguiente estación de sus andanzas fue Ginebra, donde trabajó como consultor del Consejo Mundial de Iglesias en el ámbito de la educación. Este es el periodo en el que se convirtió efectivamente en un educador mundial. Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas y su trabajo le permitió viajar y conocer realidades muy diferentes en todo el mundo. En este contexto, resulta especialmente interesante su trabajo en África, donde, como dice, descubre su africanidad. Es decir, el ser latinoamericano se integra con otras formas de ser en el mundo y con el mundo, componiendo una unidad que respeta la diversidad. Por eso hoy también hay tantos trabajos que, desde el punto de vista académico y práctico, hacen aproximaciones a Paulo Freire. Puede ser una práctica educativa en una ciudad alemana o una experiencia en la Bolivia rural; puede ser un diálogo con el filósofo Jürgen Habermas o un acercamiento al Ubuntu africano o al buen vivir de la región andina.

He tratado de seguir la trayectoria formativa de Paulo Freire para ejemplificar cómo esta ciudadanía ampliada se forma en la práctica, en la convivencia y la apertura al otro, al diferente. El exilio, paradójicamente, promovió estas experiencias. Pero no es necesario ser exiliado y la convivencia directa con culturas de otros países no es accesible para la gran mayoría de la población. Sin embargo, creo que las virtudes que vemos en Freire pueden inspirarnos para ampliar nuestra comprensión de la ciudadanía, sin olvidar lo local. Al convertirse en educador del mundo, Paulo Freire nunca dejó de ser el educador de Angicos, un pequeño pueblo del noreste de Brasil donde practicó el método que lo daría a conocer al mundo.

Para concluir, algunas tareas comunes

Para terminar, me gustaría compartir algunos desafíos que se me ocurren a partir de las reflexiones compartidas en este artículo. La primera es identificar otras lecciones en la persona y la obra de Paulo Freire, por ejemplo, veo que su propia forma de hacer pedagogía puede ser una lección importante. La *Pedagogía del oprimido* se prolonga durante su vida en otras pedagogías: de la esperanza, de la indignación, de la tolerancia, de la autonomía, entre otras que se crean reinventando a Freire. ¿Qué otras pedagogías están surgiendo y son necesarias hoy en día? ¿Cómo nos inspira Freire en la búsqueda de nuevas pedagogías? ¿Cuáles son las inhumanidades que hoy exigen nuevas prácticas y nuevas teorías?

Otro reto es continuar ampliando el horizonte de la pedagogía latinoamericana, que tiene como sello la educación popular. ¿Qué figuras de nuestra pedagogía, pasadas y presentes, aportaremos al diálogo con Paulo Freire? ¿Cómo dialoga la experiencia educativa de los zapatistas en México o de los mapuches en Chile con Paulo Freire? ¿Cómo ayudan Sor Juana Inés de la Cruz, José Martí, Gabriela Mistral, Domingo Faustino Sarmiento y tantos otros a componer este hermoso mosaico de nuestra historia pedagógica? ¿Cómo podemos apoyarles no sólo para que piensen en la educación del futuro, sino en el futuro mismo de la educación que queremos?

Lecturas sugeridas

En el texto las principales referencias son al libro clásico de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Como la mayoría de los clásicos, el libro es más citado que leído. Sugiero, por tanto, que los lectores busquen un diálogo con el presente artículo a partir de la lectura de este libro. Para acompañarla, recomiendo consultar las entradas del *Diccionario Paulo Freire*, disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5749602/mod_resource/content/1/Diccionario%20Paulo%20freire.pdf



Fotografía: AkshayaPatra Foundation en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-330582/>

La educación es praxis

Lidia M. Rodríguez

Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina
lidiameo@gmail.com

Introducción

Compartimos en este escrito algunas reflexiones surgidas en las investigaciones que desarrollamos sobre Paulo Freire, observaciones que quizás no responden en sentido estricto a la lógica de problema-objetivos-recolección-análisis-interpretación y resultados. Son más bien hallazgos no buscados, síntesis generales, aunque eventualmente podrían dar lugar a investigaciones más sistemáticas.

En estos años de lectura de los textos del maestro, hemos sentido y leído en otros autores cómo su escritura interpela, moviliza, convoca a transformarse en un sujeto activo, creativo, capaz de aportar a la construcción de un mundo mejor. Podemos decir que, a partir de la *Pedagogía del oprimido*, la

tarea educativa en nuestro continente adquiere un sentido profundo, utópico. Tarea que, además, en la medida en que se inscribe en una utopía liberadora, adquiere autonomía de los poderes de turno, y de los movimientos en cierto modo inerciales del mundo globalizado.

Para ubicar esta posición en la que Freire relocala a la educación desde la segunda mitad del siglo pasado, proponemos un breve recorrido histórico.

Las razones de enseñar

Hemos encontrado —sin tomar registro ni análisis sistemático de ese dato— que hay un rasgo particular en la vastísima producción académica sobre

Paulo Freire: es muy frecuente que surja una dimensión autobiográfica del propio autor acerca del modo en que el acercamiento a la obra, o a la persona misma del maestro produjo un viraje en su vida profesional, intelectual, militante.

Una de las razones es el modo de escritura. Teóricamente sustantiva, su obra da cuenta de multiplicidad de lecturas y apropiación crítica en torno a sus preocupaciones políticas central, que manifiesta en la dedicatoria de su libro fundamental:

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 1987, p. 12).

Sin embargo, se percibe también una gran preocupación por la posibilidad de comunicación de sus ideas. La búsqueda dialógica que propone en su pedagogía la busca también en sus textos. No quiere sólo escribir; quiere que se le entienda, se preocupa por dejar claramente ubicada una proposición, una propuesta.

Hay algo parecido a la oralidad, al pensar en voz alta, en sus textos. No realiza un desarrollo teórico construido con base en una estructura lógica prefijada; más bien se parece a una escritura circular o en espiral, que vuelve sobre sí misma y se amplía.

Creemos que las razones de esta capacidad de interpelación a sus interlocutores no son sólo —ni fundamentalmente— debido a su búsqueda permanente —y en general exitosa— del diálogo, el reconocimiento del otro, en las formas de escritura. De modo más sustantivo, ocurre algo que —como en el cuento *La carta robada* de Poe— por ser demasiado evidente quizás también se invisibiliza. El pedagogo Paulo Freire vuelve a dar sentido a la tarea de enseñar.

Un poco de historia de la educación en nuestros países

La educación popular, la que va dirigida a todos, por oposición a la que sólo pretendía formar a una élite,

surge en el continente de la mano de la Ilustración y ligada a los proyectos independentistas. Había que expandir la escuela para por lo menos dos objetivos fundamentales: por un lado, para que las mayorías pudieran formar pueblo, como decía Simón Rodríguez en el siglo XIX:

Nada importa tanto como tener Pueblo: formarlo debe ser la única preocupación de los que se apersonen por la causa social (Rodríguez, 1988, cit. en Rosales, 2014, p. 24).

Por otra parte, la educación era base fundamental para la posibilidad de formar repúblicas independientes. Por eso, al regresar a América después de más de 20 años en Europa, Simón Rodríguez explicaba así las razones de su regreso:

para reencontrarme con Bolívar: no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa (Álvarez, 1966, p. 143).

La educación venía para colaborar, ser soporte, hacer posible, la epopeya independentista. Ese sueño decimonónico irá perdiendo centralidad a medida que se expande en el terreno educativo la filosofía positivista, y el sueño liberacionista será solapado por la utopía del siglo XX, que tan bien sintetiza la bandera brasilera: *Orden y Progreso*. La gran promesa emancipatoria mostraría sus posibilidades y límites durante el siglo XX. Desde entonces, y en el momento de nacimiento de los Sistemas de Instrucción Pública, la tarea de maestros y maestras venía cargada de futuro, de sentido. El trabajo diario tenía una direccionalidad convocante: la construcción de sociedades para el bienestar de todos. Se vivió como vocación, como militancia; se discutió acerca del estatuto de trabajador de los docentes, pero en esas discusiones estaba el supuesto sentido por el colectivo de educadores de ser portadores de una promesa de futuro para las nuevas generaciones.

A mediados del siglo XX ese imaginario empieza a ser fuertemente cuestionado. Surgen las críticas



Fotografía: janeb13 en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-1177716/>

lapidarias del reproductivismo pedagógico, que cuestiona fuertemente la capacidad de la escuela para producir mejora social, o directamente la acusa de ser el aparato de reproducción del orden de la dominación. La figura de Iván Illich fue paradigmática en el continente, con su radical crítica a la escuela, “esa vieja vaca sagrada” como la llamaba hacia fines de la década de 1960.

La tarea docente comienza a perder su mística y su profundo sentido humanista. Se duda de aquella ilusión fundacional del conocimiento como camino a la emancipación; y también se resquebraja el mito de ser soporte del progreso que por entonces empezaría a llamarse “desarrollo”.

Pedagogía del oprimido

En ese clima se generan también en el continente importantes trabajos y novedades educativas no del todo visibilizadas: partidos de izquierda, iglesias, asociaciones de vecinos, municipios, van generando movimientos culturales, espacios en los bordes de las instituciones educativas, centros de reflexión, y

una vastísima cantidad de experiencias y discursos que recuperan los sueños emancipatorios del siglo precedente.

La *Pedagogía del oprimido* se potencia cuando se la lee como un emergente de esos procesos. Es central ubicarla en la frontera de épocas en la que surge, ligada a la Teoría de la Dependencia de la CEPAL, y a la Teología de la Liberación, que también surgen en ese periodo en el que se vive un pasaje del desarrollismo a nacionalismos populares de corte radicalizado.

Freire no centra tanto su crítica en la institución escolar en sentido estricto —y ya en las décadas siguientes defenderá la escuela pública— sino que su discusión es con la pedagogía bancaria, domesticadora, disciplinadora, todavía fundada en lógicas positivistas. Podríamos decir que retoma las antiguas promesas de la Ilustración, que coloca la emancipación como horizonte y así redirecciona el sentido de la educación, aunque con nuevos aportes.

En particular —y ésta es una novedad radical— insistirá mucho en esa diferencia con el proceso deimonónico: *con* el pueblo, no solamente para el

pueblo. Educar es acompañar, es el esfuerzo de la construcción de un vínculo dialógico, en reconocimiento de la igualdad radical del otro.

La educación es praxis

Frente a las críticas a la escuela del periodo, los planteos hegemónicos comienzan a insistir en el uso de las tecnologías de la época, como la televisión; o proponen la construcción de trayectorias tales como las de la “instrucción programada”, que buscan eliminar la figura del educador. El trabajo freireano recoloca el sentido profundo de la educación: su dimensión política, su vinculación con una utopía democratizadora, su imposible neutralidad.

Vuelve a insistir, como lo hacía Simón Rodríguez en el siglo XIX, en la educación como soporte para procesos transformadores. Si bien por sí misma no puede cambiar el mundo, es la que puede cambiar a los sujetos que van a cambiar el mundo, insiste muchas veces.

Vuelve a cargar de utopía a la tarea de enseñar, superando el reduccionismo tecnicista en que el discurso hegemónico de la época lo quería colocar. No se trata sólo de una modificación de técnicas, ni siquiera se limita a una cuestión de ampliación de recursos, ni de movilidad social individual.

“Emersión” es la palabra que usa Freire para distinguir un proceso de ruptura con la “inmersión” en la realidad, palabras que remiten a una metáfora líquida de un modo de estar en el mundo; a dejarse llevar por la corriente, o surgir de un modo autónomo.

Pero esa conciencia crítica no se produce desde un modo tradicional de entender la educación, sino que es resultado de la praxis. Por eso Freire dirá que “la revolución tiene un carácter eminentemente pedagógico” (1970, p. 179).

¿Qué significa “praxis”?

El “hacer”, en griego y en latín, tenía dos significados: la “poiesis”, ligada a la técnica, al arte; y la “praxis”,

vinculada al comportamiento y organización de la vida ética, política y social. Por otra parte, la tradición marxista, en la que Freire abreva, vincula el concepto con la actividad revolucionaria, o al menos transformadora de la sociedad.

Por otra parte, Freire considera la historia como el resultado de la práctica de los sujetos. Se opone a lo que va a llamar el “objetivismo” y el “subjetivismo”, porque ambas posiciones niegan la eficacia de la praxis. El primero la considera un resultado de la conciencia; el segundo, el producto necesario de leyes inexorables. Por el contrario, la historia no es el proceso inevitable de movimientos que nos conducirían a algún destino ya prefijado, sino que se construye de a poco en el plano micro, de modo a veces un poco invisibilizado, y ese es el lugar desde el cual la praxis educativa hace la historia. Freire (p. 49) define “praxis” como “acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Es relación entre el plano subjetivo y el plano objetivo.

La praxis es la “forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (p. 94). Por ello, la educación para la libertad que nos propone estimula esa reflexión permanente sobre la realidad, que es un modo de estimular la creatividad, como caminos de salida de la opresión.

Por lo mismo, la educación es situación gnoseológica

La historia es el resultado de la acción humana y, por otra parte, los hombres y mujeres que la construyen son producidos por la realidad que les es exterior. Esa es la particularidad humana, la que construye la cultura.

De ello se deriva la acción educativa como la que permite desnaturalizar lo que viene “dado”, reflexionar sobre la situación en la que nos encontramos, ubicarla en contextos más amplios para poder incidir sobre ella.

Freire se vincula con la III Tesis III sobre Feuerbach:



Fotografía: janeb13 en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-1177702/>

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Marx, 1845).

Otro punto central es que nunca será únicamente por el camino de la reflexión como se puede comprender una situación, sino ligada a la acción. En ese sentido, la educación es situación gnoseológica en la medida en que no es la transmisión de un paquete de saberes o conocimientos enlatados, sino un proceso de “ad-miración” del mundo y de la situación de cada uno en él. La realidad se transforma en un campo a ser conocido y modificado, con otros, en relaciones dialógicas.

La dinámica para ese proceso de aprendizaje es la problematización. La educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes, frente a una rea-

lidad que les es exterior. En ese ejercicio reflexivo compartido se amplía el campo de la percepción y lo que era antes un obstáculo, una “situación límite”, se transforma en una situación problemática que puede ser abordada para su resolución. Ese proceso está mediado por la tarea del educador en delimitar los “temas generadores” sobre los cuales se organiza la reflexión, y a partir de los cuales se avanza en la construcción de caminos de salida posibles, de “inéditos viables.”

Recomendaciones para la acción

La educación es praxis porque es práctica transformadora, política. Por ello es importante saber a favor de quién y también en contra de quién. No hay salida de esas opciones.

Es práctica cotidiana, constante, no un camino para llegar a un punto final. Es una forma de estar en el ámbito donde la tarea educativa se produce, e incluso en otros ámbitos —laborales, barriales, eclesiales— donde también se ponen en juego di-

mensionales pedagógicas de transmisión de saberes, posicionamiento argumentado, establecimiento de jerarquías culturales, aunque no sean espacios específicamente educativos.

Es, finalmente, la búsqueda del establecimiento de un vínculo dialógico. No en el sentido socrático de intentar que el otro quede siempre al descubierto en su ignorancia. No en el sentido habermassiano de buscar una comunicación que por fin sea transparente.

No se trata de conocer al otro, ni de buscarlo sólo en su capacidad argumental, sino de encontrarse en las preguntas fundamentales que se comparten, a las que los saberes y conocimientos acumulados por una sociedad —los científicos, los ancestrales, los populares— pueden dar respuestas o ayudar a encontrarlas.

La *Pedagogía del oprimido* nos abrió a muchos el horizonte donde la educación volvió a ser una posibilidad de transformación del mundo. Pero no cualquier educación, sino la que se basa en la confianza profunda en la potencialidad utópica, democrática, transformadora, revolucionaria, de la apertura de la palabra del otro.

Educación en el sentido freireano no es seguir un dogma, establecer rituales, ordenar pasos preestablecidos. Implica también ser conscientes de la imposibilidad de una transmisión del legado cultural, de los saberes y conocimientos que sea completa, transparente y controlada. Es necesario que la herencia cultural implique la elección crítica de lo que se recibe, ligada al riesgo de una novedad disruptiva.

Recordar a Paulo Freire no puede ser repetirlo, sino recuperarlo, resignificarlo, releerlo, reconstruirlo. Recuperar sus sueños, que fueron, que son también los nuestros.

Pensar desde Freire una intervención pedagógica que busque la potencialidad constante de la

voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y a la novedad de lo diferente, reconociendo la multiplicidad de lugares donde se aloja una parte de la verdad sobre el mundo.

Aprender a ser educadores capaces de arriesgarse a estimular el trabajo de resignificación y transformación permanente, que ponga en marcha un proceso que no podrá ser controlado, y que nos hará, finalmente, prescindibles.

Freire nos convoca a formar parte de un sueño democratizador en la construcción de un mundo donde “seja menos difícil amar” (Freire, 1987, p. 107).

Lecturas sugeridas

ÁLVAREZ, MERCEDES (1966), *Simón Rodríguez tal cual fue*, Caracas, Ed. del Cuatricentenario de Caracas.

FREIRE, PAULO (1987), *Pedagogía do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México/España/Argentina, Siglo XXI.

MARX, KARL (1845), *Tesis sobre Feurbach*, en: <http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEURBACH%20Thesen%20ueber%20Feurbach.pdf>

STRECK, DANILO R., EUCLIDES REDIN Y JAIME JOSÉ ZITKOSKI (orgs.) (2015), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

ROSALES SÁNCHEZ, JUAN JOSÉ (2014), *La república de Simón Rodríguez*, Caracas, Fondo editorial del Caribe (Bibl. Cortázar).



Fotografía: Thelmadatter. Lesbian couple at the 2009 Marcha Gay in Mexico City. Wikimedia. cc BY-SA 3.0. En: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LesbianCouple2009MarchaDF.JPG>

La pedagogía de la ternura en el espíritu del legado humanista de Paulo Freire

Alejandro Cussiánovich

Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT) | Perú
 cussianovichv@gmail.com

Introducción

Estas reflexiones se hilvanan en un contexto que desde hace más de un año conmueve al mundo: el del COVID-19. También, hacemos memoria del nacimiento, hace cien años, de quien dedicara su vida a acompañar a su pueblo desde la paciente e ininterrumpida pasión por la educación como componente de todo proceso de liberación: Paulo Freire.

Esto nos remite a un desafío mayor, es decir, a un giro de época, como lo señalara esperanzadamente Freire —en otras dramáticas circunstancias globales— y que hoy nos obliga a reconocer que estamos ante el imperativo de asumir que lo que vivimos ac-

tualmente es una labor de parto hacia una humanidad otra a la que nos ha conducido el modelo de civilización dominante, absolutamente incapaz, por su esencia misma, de asegurar el florecer de nuestra condición humana. Dicho en breve, se ha tocado el corazón, la esencia vital de toda intención y acción que se pretenda educativa.

En la lógica dominante, las emociones esclavizan, nos hacen débiles, volubles. Incluso la escuela, en general, deslegitima el valor de la dimensión afectiva de las personas. Las reflexiones que siguen emanan de lo compartido y aprendido en casi treinta años de cursos de formación ofrecidos por el Insti-

tuto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT) para jóvenes y adultos que acompañan organizaciones de jóvenes, adolescentes, niños y niñas en barrios y en escuelas públicas desde los aportes de y a la educación popular. Se trata de saberes aprendidos desde la acción y sistematizados para la acción crítica y descolonizadora.

I. Paulo Freire: el educador sentipensante por la liberación

Freire hizo de los oprimidos el lugar de enunciación de la autonomía, del ser siempre proyecto, utopía, dudas, deseos, preguntas. De allí su escrito sobre la pedagogía de la esperanza, en el sentido de *educar la esperanza*; él afirmaría, además: “necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua no contaminada”. Pero la emancipación, la liberación es también hija de la indignación. El legado de Paulo Freire constituye la herencia atesorada de una praxis ética, política, utópica e intercultural radical, indismayablemente educativa, que refiere directamente a la autonomía, la libertad y la indignación, componentes del paradigma del co-protagonismo y de la pedagogía de la ternura.

A. Freire: curiosidad, esperanza, amorosidad, alegría

La curiosidad, en Freire, es una curiosidad epistémica, vale decir, que indaga por lo que significa todo aquello que es objeto de esa actitud del espíritu; que implica dejarse sorprender y suscitar contemplación referida a su posibilidad de fecundación de la práctica. La curiosidad epistémica refiere a la conectividad múltiple; es un rasgo no sólo de la personalidad de Freire, sino su fuente de renovación práctica y conceptual, garantía de apertura y antídoto a toda fijación en el tiempo, en lo conceptual, en lo aplicativo. La curiosidad no desdeña detalle alguno, indaga por la potencialidad de significación que cada evento pueda contener. De allí la importancia de la pedagogía de la pregunta como cons-

tructora de un proceso no exento de rigor, en búsqueda de solidez y proyección; pero también la pregunta como una hija de la curiosidad crítica y reflexiva, como expresión del paradigma de la incertidumbre del que habla Morin, y que resulta esencial para la dinámica de lo que él llamó “concientización”.

Podemos decir que Freire fue un permanente co-investigador: con los sujetos concernidos, con los actores directos, no sólo para recoger su mirada, su experiencia, su dolor, sus interrogantes, sino para intentar juntos avanzar hacia las causas de todo ello y hacia las respuestas que ya los propios sujetos venían dando a su situación. Sobre dichas respuestas hay que mantener una permanente actitud crítica, heurística, abierta a la posibilidad de múltiples respuestas, como diría Zemelman.

Pero en Freire, ni la curiosidad, ni la esperanza admiten ingenuidad o ilusionismo. Se trata de una reserva de prudencia, de *parresía*, es decir, de responsabilidad, de curiosidad y esperanza críticas, de pensamiento hipotético. Ello no refiere exclusivamente a la formación de educadores o a la dedicación al estudio, sino a la confrontación entre los hechos de la vida cotidiana y las diversas formas de comprensión de los mismos que tienen los grupos sociales, así como a la identificación de aquéllos cargados de fuerza emancipatoria. Éste es el horizonte en el que se inscribe la educación popular.

En Freire, su tenaz anclaje en lo que llamó “curiosidad” lo abrió al mundo de las diferencias y lo predispuso al sentido de la valoración de lo diverso y lo que esto trae consigo, es decir, la tolerancia, la aceptación de la diversidad como posible y necesaria condición de encuentro, de divergencia, de creatividad, de espíritu democrático. Pero también como indignación razonable ante toda diferencia encubridora de cualquier injusticia y desigualdad. Y es que la diferencia no es sólo una categoría o un concepto, sino un marcador operacional de comunicabilidad y reciprocidad.

De allí que en Freire se ha señalado su propuesta de aprender a dialogar, a ejercer el diálogo y el logro

de consentimientos, más que de consensos; es decir, a dejar abierta una agenda como reserva crítica de las situaciones o problemas sobre los que no se hubiere llegado a consensos esenciales. Y es que en Freire el espíritu investigativo se concreta en un incansable esfuerzo por hacer del diálogo lo que Lacan señalara en uno de sus seminarios: aprender a escuchar, esforzarse por comprender lo que el otro intentó comunicar cuando dijo lo que dijo y cuando tomó las decisiones que tomó; es decir, re-enriquecer la praxis social de la que se parte.

La curiosidad expresa y nutre el sentido de esperanza, y ésta se manifiesta en el eros pedagógico, en esa voluntad anti-destino, en palabras de Cyrulnik, en la anti-inexorabilidad del actual modelo civilizatorio autoritario y colonizador. Y es que la esperanza es una necesidad ontológica y un imperativo bioético y biopolítico.

Tendríamos que añadir que, para Freire, la curiosidad, para ser componente de las ganas de emanciparse, es el fruto de un gran amor por la vida, de un sentido de amorosidad al entorno. La mirada la indagación reflexiva que supone la curiosidad sintetiza el sentido estético y la alegría que reflejaba su equilibrado humor.

B. Freire: pensamiento crítico, erguido, divergente, sólido

El lugar hermenéutico desde el que Freire se sitúa se transformó en el lugar ético que generó en él el imperativo político de hacer de la liberación, de la palabra propia, del pensamiento propio, una condición necesaria para todo discurso sobre dignidad y justicia, toda invitación a ser más. Pero, además, de allí se alimenta la exigencia de ser insoslayablemente crítico. Hay en él una acertada imbricación entre crítica, indignación, esperanza, afectuosidad, rigor y audacia: matriz ética. Freire fue siempre fuente de polémica, no porque fuera un provocador *ex professo*, sino porque sus ideas, sus prácticas, su manera sencilla y convencida de decir lo que iba aprendiendo levantaba mucho polvo. Valga para ello una histórica anécdota.

En 1971, en una visita de Freire a Perú en ocasión del CEPRE II de la Reforma Educativa en el Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, y ante centenas de maestros, Freire confesó públicamente que los revolucionarios le habían recriminado, años antes, no ser marxista, y dijo, palabras más, palabras menos: “¿y dónde están ahora esos revolucionarios? Muchos de ellos hoy son parte de los sectores que apoyan gobiernos autoritarios y represivos, ¿y me vienen a decir que no soy un marxista coherente? ¿Y que mi pedagogía no es revolucionaria?”.

No sólo en la *Pedagogía del oprimido*, sino también en las demás pedagogías que Freire escribió siguió encarando con firmeza este tipo de esquematismos mentales, con frecuencia vacíos de prácticas sociales realmente emancipadoras. Diversos estudios sobre el pensamiento freireano —y sobre los fundamentos filosóficos de los que se nutrió— dan cuenta cabal de la estatura filosófica que logró hacer suya, porque su pensamiento no es una mezcla confusa de ideas o corrientes, ni mucho menos una especie de eclecticismo de nuevo cuño. Enrique Dussel ha comparado el pensamiento de Freire con los aportes de Piaget, Vygotsky y Kohlberg, y ha señalado que los supera al marcar la dimensión colectiva y relacional con los demás, cosa que no hacen los citados autores.

En el ya referido encuentro en el colegio Guadalupe, Paulo empezó su conferencia diciendo, más o menos, lo siguiente: “extraño a mi mujer, quisiera estar a su lado y no estar viajando sin ella”. Lo había presidido en el uso de la palabra Iván Illich, quien había hablado de forma incendiaria. Es fácil imaginar la reacción de los colegas docentes enardecidos por los planteamientos del elocuente Illich y la decepción que provocaron las primeras palabras de Paulo. Para muchos se confirmaba la idea de que no tenía ni la dureza ni la contundencia revolucionaria que se esperaba. Debieron pasar varios años para poder reconocer que con esa introducción no estaba echando agua fría al ardor militante y emancipador que los maestros de la reforma educativa estaban viviendo; sino levantando una crítica fron-



Fotografía: Mayita. Manifestación en Puebla contra la violencia de género, 16 de agosto de 2019. Wikimedia. cc BY-SA 4.0. En: <https://bit.ly/3jxf00>

tal a los discursos liberadores al colocar la dimensión subjetiva, emocional, afectuosa, al mismo nivel de las claridades ideológicas, de los fundamentos políticos de todo cambio, de toda lucha libertaria. Las izquierdas de la época habían subordinado el mundo de los afectos, de la subjetividad hasta casi ponerlo como una amenaza a la liberación, a la revolución. Podemos decir que en el horizonte freireano, pensamiento y sentimiento no están separados. Freire es, entonces, un sentipensante, y en esa medida es legítimo hablar de cierta presencia de su praxis en lo que más adelante se concretaría en la llamada pedagogía de la ternura.

Es importante, entonces, retomar lo que Freire propugnaba como el *grito manso*, o como dirían los zapatistas, y más recientemente, el movimiento de los indignados: *la rabia digna*. En este proceso de indagación permanente se expresa al mismo tiempo la creatividad y la afirmación de la utopía, es decir, lo que podríamos considerar la memoria de futuro.

No es en el silencio socialmente producido desde donde se puede mantener viva la esperanza de ir siendo más. La vocación ontológica refiere a la pa-

labra, al lenguaje, al discurso, al diálogo. Se trata de la vocación ontológica a la dialogicidad, entendida como dialéctica, como afirmación de la alteridad, de la autonomía. Es en este marco que se entiende lo imprescindible de aprender a escuchar, a comprender para asumir responsabilidades, para continuar o emprender acciones.

El pensamiento de Freire y el del chileno Zelman guardan un parentesco significativo, quizá porque los dos conocieron largos años, incluso décadas de sus vidas en el exilio. Para ambos la curiosidad y el asombro infantil deben caracterizar a todo luchador social; constituyen una actitud hija de la humildad y portadora de creatividad. Y ello no puede hacerse sin pensar la diferencia colonial y sin encarar sus resabios en el inconsciente colectivo. Ambos pensadores mantuvieron una preocupación por los discursos sin sujeto, pero más específicamente, por los sujetos sin discurso, vale decir, sin significación social, relegados a ser parte de los "inútiles para el mundo", como los llamaría Castel: habitantes de culturas del silencio, privados del grito, de la palabra, pero hechos *habla y cuerpo*, que

siempre es hablante. Y es que la palabra contenida y reprimida es el límite en el que puede iniciarse un nuevo campo de emancipación, algo así como lo que Vigotsky llamó la *zona de desarrollo próximo*. Freire sostuvo que la palabra y la experiencia de construir pensamiento desde la vida cotidiana eran las armas que romperían el cerco de la expulsión, de las ausencias construidas. Más que teorías, se requiere una visión y un pensamiento epistémicos que empujen sin pausa a lo *inédito viable*.

II. Relaciones intertransgeneracionales desde el modelo civilizatorio capitalista de las emociones

Es evidente que se ha pasado del capitalismo utópico al capitalismo cínico. Quizá podría ser pertinente referirse hoy al capitalismo cognitivo y de emociones, de la sociedad de la imagen y del creciente poder simbólico que se ejerce con la complicidad de quienes no quieren saber que están sometidos o que, incluso, ejercen ese poder. Las producciones simbólicas devienen en instrumentos de dominación al mismo tiempo que tienen el efecto de desimbolizar lo que se ha instalado como lo normal, lo ortodoxo.

Lo anterior no es ajeno a la construcción de conceptos, en particular cuando se trata de *conceptualizaciones burocráticas*. En un régimen de dominación de conciencias, en el que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en el que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra; con ella masifican, mitifican y dominan. Los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Deben aprender a tomarla de los que la retienen y la niegan a los demás; es un aprendizaje difícil, pero imprescindible: es la pedagogía del oprimido. Pero ¿y no será que discursos como los de la pedagogía de la ternura vendrían a calmar justas pasiones? En la pedagogía del oprimido, más que señalar la opresión como dolor, como queja, se afirma con indignación, con rabia, que la

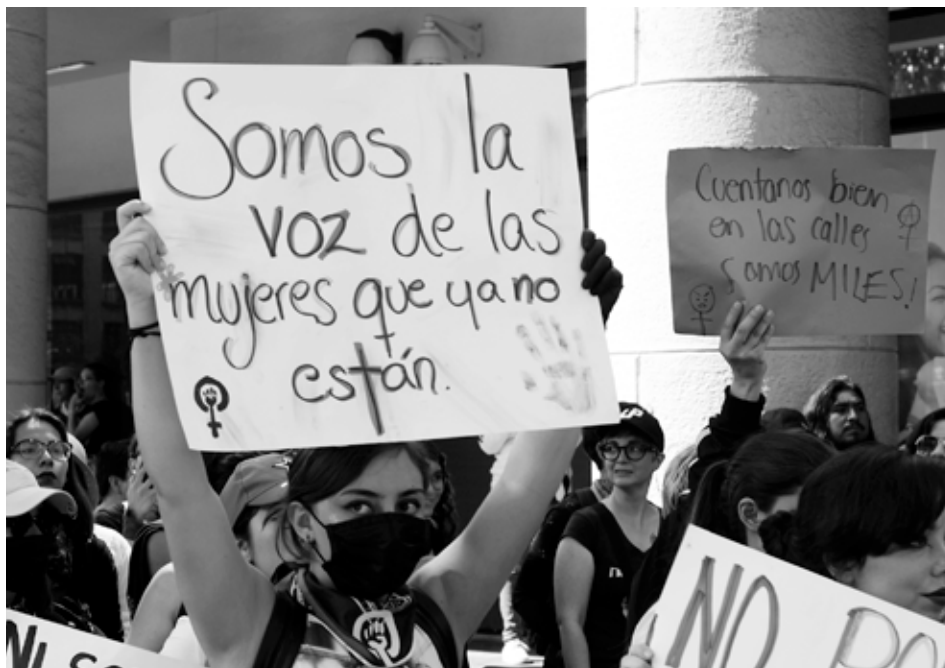
justicia y la dignidad no se tocan impunemente. En esta perspectiva se inscribe la llamada pedagogía de la ternura; es parte de las pedagogías de la disidencia porque se opone a las que hoy son funcionales a los poderes de facto a nivel global.

Quizá hoy sería necesario relacionar el tema de la ocupación de las conciencias y, diríamos, de las subjetividades y emociones, de los sentimientos y los afectos, característico del capitalismo cognitivo y de las emociones que forma parte del modelo capitalista neoliberal civilizatorio dominante. Hablar del mundo de subjetividades que el mercado se llevó. Freire es contundente al decir “el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido [...] no es posible deshumanizar sin deshumanizarse [...] no soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser”.

La ocupación de las conciencias, como sostiene Aníbal Quijano, es la estrategia del imperio para dominar y recolonizar. La conciencia es el territorio de batalla para toda acción educativa que se quiera emancipante, liberadora.

Estamos invitados, entonces, a hacer de la vida de todos los oprimidos, del campo y de la ciudad, una matriz hermenéutica, una clave de lectura e interpretación crítica de la globalidad del sistema, de sus raíces y de las consecuencias que tiene sobre los humanos.

Si bien el punto de mirada de los oprimidos no es obvio como mirada crítica, es ante esta ambigüedad que Freire se esfuerza por establecer una ruptura de sentido, un quiebre de horizonte, un vaciamiento de todo rasgo de colonialidad de sentimientos y de conocimientos. En esto consiste lo que él considera una posición radical, porque toca las raíces de una situación inaceptable: “la sectarización es mítica y, por ende, alienante; la radicalización es crítica y, por ende, libertaria”. Y es que, para el radical, “el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, es decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que se ejerce el acto cognoscente” (Freire, 1970, pp. 20 y 21).



Fotografía: Samantha Pantoja. Marcha feminista, 8 de marzo de 2020. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/2iCn4nw>

III. La pedagogía de la ternura, componente de la EPJA

Forma parte del sentido común que la pedagogía de la ternura refiere casi exclusivamente a la educación familiar y la educación inicial con niñas y niños pequeños. Cuesta imaginarla como válida a lo largo de la vida toda. Y, por otro lado, el protagonismo, la ciudadanía, la participación social y política, calza mejor como discurso con los mayores de edad. Nada más lejos del pensamiento de Freire.

Ciertamente las categorías con las que se busca delimitar las ideas transformadas en temas de reflexión y orientadas a guiar la acción suelen ser términos polémicos; pero esto no representa una debilidad en el armado de un discurso consistente, por el contrario, revela una actitud hermenéutica indispensable para dar cuenta de lo que los griegos entendían cuando con el verbo *ginomai* imprimían un carácter procesual, en búsqueda, en tensión hacia posibles nuevas comprensiones de lo que se tenía como definido en un contexto dado o por lograrse. Lo que llamamos pedagogía de la ternura forma

parte de estas categorías o términos polémicos, por elásticos.

La EPJA y el modelo civilizatorio capitalista hegemónico

El modelo civilizatorio que impone el capitalismo neoliberal ha puesto en serio peligro no sólo el derecho a la educación, sino a ésta como derecho fundamental, de allí que hay una marcada tendencia a referirse más que a la educación básica o fundamental, a una educación transformadora y con efecto emancipador de cuanta nueva forma de colonialidad del saber y del poder pudiera acecharla. El ininterrumpido adelgazamiento del Estado social explica, en el marco del carácter autoritario del modelo económico, la tendencia a la mercantilización de la educación, la precarización ética frente a los estragos del crecimiento de las desigualdades o la conformación de los nuevos pobres en sociedades como la peruana, y en la normativa encaminada a la gestión privada de la educación y salud públicas. Por ello, la EPJA expresa bien los límites de la educación para el logro de la equidad social y la superación de

la pobreza. Pero, además, deviene en estafa aceptar la falacia de la promesa de empleabilidad o de acceso a la educación superior universitaria de la modalidad de Educación Básica Alternativa-EPJA, Educación Comunitaria y Educación Técnico Productiva, dado el enfoque remedial o compensatorio que la tiñe y descalifica. Y es que la EBA-EPJA nos coloca frente al desafío estructural del modelo de desarrollo que tenemos.

Es necesario recordar que la afectuosidad, la *amarevolezza* como se conocía hace más de doscientos años a este componente de la relación educativa, es también válido durante todo el periplo de vida. Ello no obvia las ambigüedades que los contextos culturales imprimen a las categorías.

Pedagogía de la ternura y su eventual efecto poético

El efecto regenerativo en organismos vivientes es fruto y factor de reconstitución y autoreorganización. En el terreno educativo se trata de la intersubjetividad, de la subjetividad personal y colectiva. Un buen ejemplo podría ser la elaboración exitosa de un duelo. Todo esfuerzo por emanciparse de colonialidades asumidas se sustenta en la potencialidad poética que toca reconocer y cultivar.

Las experiencias de la EPJA abren una oportunidad no suficientemente aprovechada para la labor decolonizadora, en el entendido de que no hay real decolonización y combate a las formas múltiples de colonialidad en la vida cotidiana si no se enfrentan lastres como la cultura patriarcal. De contribuir a ello la EPJA recobraría su potencialidad política y de afrente del capitalismo y su modelo civilizatorio. La llamada pedagogía de la ternura sólo puede darse como expresión de un proyecto de autonomía, de resignificación de aquéllas impuestas o aceptadas como válidas.

Pedagogía dialógica como pedagogía fundada en el amor

Éste es un excelente punto de encuentro entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura:

no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo [...] El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres [...] no sentimentalismo ingenuo. Como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor (Freire, 1970, p. 72).

Pedagogía de la ternura: descolonizar y emancipar como pedagogía alternativa

Su carácter alternativo le viene de cuestionar imaginarios consumidos de que el adulto ya está formado, ya no cambia... de que genio y figura hasta la sepultura. Científicos sociales latinoamericanos han trabajado en las últimas cinco décadas lo que se conoce como filosofía de la liberación, teología de la liberación, pensamiento latinoamericano como pensamiento postcolonial, como la razón postcolonial. Ya se había alertado sobre la invención de ese constructo ideológico que es la raza, justificatorio de cuanta barbarie se cometiera luego contra quienes se considerara inferiores por ser diferentes, y desiguales por ser distintos.

Hoy el neoliberalismo es eminentemente *colonialista* y, como tal, generador del sometimiento del espíritu, de los ideales, de las legítimas aspiraciones a la convivencia pacífica, al reconocimiento, al valor del trabajo, etc.

No debería sorprender que, como el resto de ciencias sociales, en Latinoamérica, la psicología también ha sufrido de dependencia de lo que hoy se reconoce como pensamiento eurocéntrico o colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo. Pero las corrientes de pensamiento basadas en la teoría crítica igualmente han tenido incidencia en las ciencias sociales, en la sociología, en la antropología, en la historia, en los estudios de género, en la psicología y en la pedagogía, y ello

como referente para las ciencias sociales en general desde nuestra Abya-Yala.

La pedagogía de la ternura como pedagogía del co-protagonismo

La labor educativa, también a nivel de EPJA, encuentra en la pedagogía de la ternura un vector global importante: apunta incansablemente a que cada uno pueda crecer y desarrollarse con sentido de autonomía, siempre relativa en el sentido relacional, de una personalidad que exprese encuentro, amistad y, si es posible, una tendencia a la comunidad y comunión. Nada de ello puede hacerse y lograrse sin una motivación, una actitud, un lenguaje y una capacidad de cultivar la disponibilidad y mantener espacio para que germine positivamente el afecto, la dimensión de sensibilidad que predisponga a la comprensión, a la conmoción, a la *philia*. Es en esa dinámica nada fácil —y muchas veces exclusivamente reservada hacia quienes no discriminamos y a quienes sentimos cercanos— que se hace imposible frente a quienes consideramos menos; muchas veces no sólo diferentes, sino discriminables respecto de nuestros sentimientos.

Pero en todo caso, en la teleología educativa, y en la práctica social que es la educación, nuestra aspiración se mantiene adherida a contribuir a que cada persona, adulto, joven o menor de edad, pueda cultivar y desarrollar una personalidad que le permita ser, de hecho, co-constructora de una sociedad en la que se pueda aprender y reaprender la condición humana sin pausa. En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y contribuir a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a relaciones marcadas por el respeto, el reconocimiento, el aprecio, el afecto, el cariño... el amor humano. Ello debe preñar toda relación humana, todo encuentro, y muy especialmente cuando estamos en lo que se ha dado en llamar el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social. Pero el principio de educabilidad nos coloca en la EPJA ante lo *inédito posi-*

ble, es decir, que también es posible seguir aprendiendo el manejo de nuestras subjetividades, seguir enriqueciendo componentes de nuestra identidad, nuestras aspiraciones y talentos que hubo que postergar o que se redescubren, muy en especial en adultas y adultos.

Así como cada humano aprende a ser humano, así hay que aprender a ir siendo protagonista, conductor de la propia vida, personal y colectiva. La pedagogía de la ternura encuentra aquí su lugar, su espacio, su tiempo. Y si vamos siendo protagonistas, en la medida que contribuimos a que otros también lo vayan siendo podremos decir que se trata de un tiempo que dura la vida.

Lo que intentamos dejar asentado es que no podemos hablar de protagonismo sin reconocer que es en la pedagogía de la ternura donde encuentra su condición, su estímulo; el factor dinamizador y constructor de una personalidad protagónica que no sea sinónimo de personalidad autoritaria.

Lecturas sugeridas

- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO (2011), *Crítica de la razón latinoamericana*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México/España/Argentina, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (2010), *Pedagogía de la autonomía*, La Habana, Editorial Camino.
- FREIRE, PAULO (1991), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- OVIÑA, HERNÁN (2018), "Prólogo", en *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 14-15, en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180718110206/Pedagogias_descolonizadoras.pdf



Fotografía: Andrew Mogridge en Freemages, en: <https://www.freemages.com/es/photo/workers-on-a-river-bank-1386635>

La Universidad Popular en América Latina

Influencias del pensamiento de Paulo Freire en la experiencia brasileña reciente

Thiago Ingrassia Pereira

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim | Brasil
 thiago.ingrassia@uffs.edu.br

El desarrollo de una región exige la formación intelectual crítica de las mayorías y no sólo de una élite egoísta y egocéntrica.

Paulo Freire en "Cartas a Cristina"

Introducción

El educador brasileño y mundial Paulo Freire (1921-1997) es autor de una extensa obra que presenta los fundamentos de una pedagogía para la transformación social. Desde su método de alfabetización de adultos hasta la construcción de escuelas públicas y populares, Freire es un teórico que politiza la

educación y nos presenta conceptos, metodologías y, sobre todo, un proyecto de sociedad con justicia social.

De esta manera, pensar la universidad en América Latina a partir del pensamiento de Paulo Freire es apostar por un proyecto de democratización e inclusión social que considera a la universidad como

parte de una sociabilidad orientada al buen vivir. Así, la lucha por la educación como derecho social hace que la universidad se perciba también como un espacio de resistencia e invención creativa, que afirma el rigor científico y el compromiso político con el pueblo.

Este texto presenta la experiencia de una nueva institución pública brasileña involucrada en un contexto de políticas públicas de expansión del acceso a la universidad a principios del siglo XXI. El objetivo es reflexionar sobre los lugares de la universidad pública en las sociedades desiguales, y discutir los límites y posibilidades de una universidad pública y popular en nuestro continente.

Actividades

La universidad en Brasil es un fenómeno del siglo XX, a diferencia de la América colonizada por España que tuvo experiencias en siglos anteriores. La élite colonial portuguesa no fomentó la construcción de universidades y sus hijos estudiaron en Europa. Apenas en el siglo XIX, en el contexto de la monarquía, Brasil tuvo sus primeras escuelas de enseñanza superior, dirigidas a las áreas de Derecho, Medicina e Ingeniería.

Brasil fue uno de los países del mundo donde más se prolongó la esclavitud africana, lo que, junto con la histórica violencia indígena, formó un país dividido, desigual y violento. Pocas personas tenían acceso a la escuela e, incluso con la proclamación de la república en 1889, la mayoría de la población era analfabeta y estaba excluida.

En este contexto, la universidad se crea para la pequeña parte de la sociedad que tenía acceso a ella, dado el reciente proceso de abolición formal de la esclavitud y la preponderancia de las poblaciones que vivían en el campo. Brasil es un país muy extenso, con zonas apenas parcialmente pobladas, lo que dificulta aún más el acceso a los bienes culturales y a la industria moderna para quienes viven fuera de los centros dinámicos concentrados en el litoral.

A principios del siglo XX los llamados coronales dictaban las normas y los derechos sociales, que eran inaccesibles para la mayoría del pueblo. La pobreza y el analfabetismo iban de la mano, y la escuela y la nascente universidad eran lugares reservados para la élite nacional. Incluso con el proceso de urbanización y la presencia de un Estado nacional más fuerte a partir de 1930, Brasil siguió reproduciendo, en términos generales, la estructura de la Casa Grande y la Senzala de la época colonial.

Es en este entorno donde vive Paulo Freire. Nacido en el noreste de Brasil, vivió las consecuencias de la crisis económica de 1929 y tuvo una infancia pobre. Ante la insistencia de su madre, consiguió una plaza para estudiar en una escuela de Recife, en Pernambuco. Se aficionó a la lengua portuguesa y al estudio de la lingüística, e ingresó en la carrera de Derecho de la Universidad de Recife, donde se convertiría en profesor a finales de los años cincuenta, no sin antes vivir experiencias notables con los movimientos de cultura popular del Nordeste y en el sector educativo del Servicio Social de la Industria (SESI).

En la Universidad de Recife, Freire se unió al equipo que creó el Servicio de Extensión Cultural y comenzó a proyectar la universidad en una relación más estrecha con el pueblo, ya que había identificado sus rasgos elitistas y su distancia respecto de la vida cotidiana de la gente. Ya empezaba a pensar a la universidad como parte de un proyecto soberano de país.

En este periodo, a principios de los años sesenta, Freire promovió la alfabetización con adultos, lo que llevó a la organización del llamado “método Paulo Freire”, que recoge la experiencia vital de las personas y, mediante la generación de temas con sentido y cercanos a la gente, alfabetiza. Parte de la lectura del mundo para llegar a la lectura de la palabra.

Dado su éxito, el método de alfabetización propuesto por Freire y su equipo se expandió a todo el país, pero no llegó a implementarse debido al golpe militar de abril de 1964, que dio inicio a más de dos décadas de dictadura civil-militar. Freire, acusado

de subversivo y “comunista”, fue exiliado y no pudo regresar a Brasil sino hasta principios de la década de 1980.

La experiencia de los años sesenta en la Universidad de Recife, previa a la dictadura, fue fundamental para la construcción del Sistema Educativo Paulo Freire al regreso de la democracia. Este sistema se diseñó por etapas, desde la alfabetización de adultos hasta la educación superior. Una de estas etapas sería la creación de una Universidad Popular.

Pensar en la universidad desde la perspectiva de la obra de Paulo Freire implica partir de una revisión histórica que permita proyectar las posibilidades de la universidad popular en el contexto actual del siglo XXI en América Latina. En ese espíritu, este artículo presenta la experiencia de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), institución creada por ley en septiembre de 2009 como parte del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) de 2007.

REUNI es una política del Gobierno Federal brasileño para la ampliación del acceso a la universidad. Forma parte de un proyecto de aumento de las oportunidades de escolarización instituido por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido de los Trabajadores - PT) en un escenario de recuperación del protagonismo del Estado en el diseño de las políticas públicas, tras un agresivo periodo de políticas neoliberales en la década de 1990.

Es en este ambiente histórico, capitaneado por un gobierno de centro-izquierda, que se rescata la obra de Paulo Freire en Brasil, aunque su legado se había mantenido vivo en universidades, institutos y movimientos sociales. En 2012, ya bajo el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff (PT), Freire fue declarado Patrono de la Educación Brasileña, en reconocimiento a una vida y obra dedicadas a construir una sociedad justa, sin opresión.

Pensar la universidad latinoamericana a partir de Paulo Freire es considerar el papel de la ciencia, el conocimiento y la cultura al servicio del buen vi-

vir, para poder enfrentar las contradicciones del capitalismo. Es asumir la radicalización de la democracia y abrir las instituciones a los más diversos segmentos sociales. Es trabajar en la línea del Che Guevara quien, en el contexto de la Revolución Cubana, declaró:

Tengo que decir que la universidad se pinte de negro, que se pinte de mulato. No sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores. Que se pinte de obreros y campesinos, que se pinte de pueblo, porque la universidad no es propiedad de nadie y es del pueblo de Cuba.

Para ser popular la universidad debe pertenecer al pueblo. La UFFS cuenta una historia de movilización popular. El “Movimiento Pro Universidad Federal” surgió a partir de la organización de movimientos populares del campo y la ciudad de los tres estados de la región sur de Brasil, y tenía como base la expansión de nuevas universidades a través del REUNI.

La llamada mesorregión de la Gran Frontera del Mercosur incluye las regiones interiores de los estados de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul, en la frontera con Paraguay y Argentina. Las oportunidades de estudio universitario en esta región siempre han sido escasas y atendidas por la iniciativa privada. Aunque en los estados de Santa Catarina y Rio Grande do Sul las llamadas universidades comunitarias tienen una presencia significativa, las facultades son de pago y los estudiantes dependen de la financiación y de las políticas de becas académicas.

La universidad pública y gratuita en Brasil significa la conquista de un importante derecho social; sin embargo, la estructura desigual del país, que se refleja en las trayectorias de estudio de los estudiantes, hace que este derecho sea casi inaccesible para las clases populares. Brasil universalizó el acceso a la educación fundamental (de 6 a 14 años) hasta 1990, y en la educación secundaria (última etapa de la educación fundamental, de 11 a 14 años) hay mu-

chos abandonos: sólo durante la pandemia, cerca de 4 millones de brasileños abandonaron la escuela.

No es sencillo para una persona pobre de la clase trabajadora llegar al final de la educación básica, y mucho menos entrar en una universidad, aunque sea gratuita. Las investigaciones demuestran que los factores socioeconómicos influyen en hasta 85 por ciento de los resultados de quienes se presentan a las pruebas del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), principal mecanismo de ingreso a la educación superior en Brasil. Un(a) estudiante pobre sólo tiene 0.016 por ciento de posibilidades de quedar entre las mejores puntuaciones del ENEM, lo que dice mucho de las escasas posibilidades de entrar en las carreras más competitivas, como Medicina.

Aunque la universidad pública brasileña es gratuita, históricamente muchos de sus cursos están reservados a una élite que posee un capital económico y cultural para superar los exámenes de acceso (vestibular y ENEM). Esto genera una contradicción: mientras de que más de 85 por ciento de los alumnos inscritos en el nivel medio (15 a 18 años) estudia en escuelas públicas, sólo alrededor de 25 por ciento de la matrícula universitaria corresponde a instituciones de este tipo.

Lo anterior muestra que la desigualdad social determina, en buena medida, la trayectoria escolar y las posibilidades de acceso a los bienes culturales. Entendemos que este fenómeno puede entenderse como una cuestión de clase social, género y raza. La colonización, la esclavitud negra y la violencia contra los indígenas construye una sociedad en la que la riqueza y el prestigio están reservados a un pequeño grupo de personas. Brasil llega al siglo XXI como el noveno país más desigual del mundo, con una alta concentración de la riqueza, ya que el 10 por ciento más rico posee cerca del 43 por ciento de la riqueza nacional.

Otro factor importante en Brasil es la desigualdad regional. Al tratarse de un país de grandes dimensiones persiste la desigualdad entre las áreas metropolitanas y las regiones del interior, así como

entre el centro urbano y la periferia. Todo este contexto explica el surgimiento de los movimientos sociales en la región sur del país para tener una universidad pública, en busca de nuevas posibilidades locales de educación para el pueblo.

La Universidad Federal de la Frontera Sur es el resultado de la movilización social con la política pública del Gobierno Federal. Tiene en su Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) la “garantía de una universidad pública y popular”. ¿Cuáles son, realmente, los aspectos que pueden contribuir a este fin?, ¿cuáles son los elementos que en diez años de existencia impulsan a la UFFS a esta condición prevista en el PPI?, ¿cuáles son las contradicciones y los límites de esta experiencia?, ¿en qué medida las ideas de Paulo Freire han estado presentes en la construcción y desarrollo de la universidad?

Resultados

A través de las políticas públicas de ampliación del acceso a la universidad, desarrolladas en Brasil por el Gobierno Federal en la primera década del siglo XXI, el país vivió un proceso de mayor inclusión de las clases populares en la academia, aunque no sin contradicciones.

Datos del Censo de Educación Superior en Brasil referidos a 2019 muestran que 21.4 por ciento de los jóvenes entre 18 y 24 años asisten a la universidad. Sin embargo, entre el 25 por ciento con menores ingresos, la media de años de escolarización es de 9.9 años, lo que representa una educación fundamental completa (6 a 14 años de edad). De este modo, entre los más pobres, ni siquiera la enseñanza secundaria, requisito indispensable para acceder a la universidad, es una realidad. El porcentaje de personas con estudios superiores en Brasil es muy similar al de México e inferior al de Colombia, Chile y Argentina.

Para su población de más de 212 millones de personas, el número absoluto de matrículas en la educación superior alcanza más de 8 millones 600 mil, con una tasa media de crecimiento anual promedio de 3.7 por ciento en los últimos diez años (2009-2019).



Fotografía: Yury Kim en Pexels, en: <https://www.pexels.com/es-es/foto/silueta-de-hombre-tenencia-lanzallamas-585418/>

En total, creció 43.7 por ciento en ese periodo. En 2019, el aumento fue de 1.8 por ciento.

La UFFS también ha crecido en términos cuantitativos, pero, aunque esto es importante, detrás de cada número hay personas, vidas, sueños, posibilidades y proyectos. Una universidad no sirve sólo para formar mano de obra para el mercado laboral, y mucho menos sólo para la reproducción de una élite o clase media privilegiada. La universidad pública en los países desiguales es uno de los mecanismos para superar la pobreza en términos sociales, y no sólo para generar movilidad a nivel individual.

Las nuevas universidades creadas en el siglo XXI en Brasil reflejan las agendas sociales y educativas nacionales y las acciones afirmativas para las cuestiones regionales, de clase social, de género y raciales. El propio proceso de integración internacional es una agenda importante y se refleja en la creación de instituciones como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en la ciudad de Foz do Iguaçu (estado de Paraná), en la frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. En la misma línea, la Universidad de Integración Internacional de

la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) en los estados de Ceará y Bahía, fue creada para contribuir a la integración entre Brasil y los demás países miembros de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), especialmente los países africanos.

Así, la UFFS enfocada al Mercosur, la UNILA a América Latina y la UNILAB a África son ejemplos de una expansión universitaria guiada por un proyecto político de acercamiento a países y regiones fuera del eje de Europa y Estados Unidos. Este enfoque Sur-Sur, en términos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos, permite una nueva producción de conocimiento que parte de los retos de la realidad local para pensar en lo global. Por lo tanto, una experiencia universitaria popular debe basarse en un proyecto cultural, en un sentido humano más amplio. Tenemos ejemplos históricos de la construcción de universidades populares en América Latina que se acercan a las clases trabajadoras, al socialismo y a la educación de adultos. En esta dimensión, el venezolano Andrés Bello consideraba que la universidad era el instrumento para generalizar la educación para todo el pueblo, y el peruano José



Fotografía: Jansel Ferma en Pexels, en: <https://www.pexels.com/photo/woman-making-clay-pot-grayscale-photo-1619602/>

Carlos Mariátegui defendería la creación de universidades populares, entendiéndolas como espacios autónomos para la creación de una “cultura obrera”.

Cuando pensamos a partir de Paulo Freire, además de retomar la concepción de la universidad popular dentro del “sistema” de educación propuesto en los años sesenta, tenemos que tener en cuenta al menos dos puntos: a) la democracia en el acceso y permanencia de los estudiantes, así como en la gestión académica entre profesores y técnicos; b) el diálogo como compromiso político con la valorización de los diferentes saberes, como estrategia de producción de conocimiento y base de la metodología de enseñanza.

En la UFFS, el acceso siempre ha sido algo relevante; por ello, más de 90% de sus estudiantes proceden de escuelas públicas, algo inédito en el sis-

tema de enseñanza superior brasileño. Además, cuenta con políticas de admisión de indígenas y de integración de haitianos (PROHAITI).

El currículo también fue pensado en dominios que integran disciplinas, buscando acercar el conocimiento a la realidad de los alumnos, así como recuperar contenidos de la enseñanza media y ampliar el conocimiento más allá del área específica del curso. Muchos proyectos de investigación y extensión se centran en las demandas locales relacionadas con la agricultura familiar, el medio ambiente, la educación y la cultura.

La UFFS cuenta con consejos consultivos, formados por representantes de la sociedad civil, y realiza consultas en la comunidad académica y la comunidad regional para elegir a sus dirigentes. En una década de funcionamiento, la universidad está presente en seis ciudades de los tres estados del sur de Brasil, donde contribuye al desarrollo local.

Sin embargo, la Universidad no está exenta de problemas y contradicciones. La dependencia de los recursos financieros del Gobierno Federal es un reto en un escenario de disminución de las inversiones. Otro tema muy actual (2019) es el incumplimiento de la gestión democrática con el nombramiento de un rector que no fue el que se eligió en el proceso de consulta. Este fue uno de los impactos del actual gobierno brasileño de extrema derecha en la institución; un gobierno que considera a Paulo Freire como uno de sus principales enemigos. Pero ¿esto por qué?

Precisamente porque la propuesta educativa de Freire se opone al pensamiento de la extrema derecha. Freire luchó por una escuela y una universidad comprometidas con el pueblo, por articular la cultura popular con la cultura científica. Defendió los procedimientos democráticos y solidarios, muy diferentes de los métodos conservadores, que favorecen el individualismo y la meritocracia.

En síntesis, identificamos la influencia de la propuesta freireana en la reciente política de expansión universitaria brasileña, principalmente por sus características inclusivas. Ciertamente, el REUNI

apostó por la expansión, sin embargo, ha enfrentado problemas con la calidad de la formación en las nuevas instituciones y la disminución de la inversión en la estructura y en la valorización de los funcionarios. Adicionalmente, el cambio de escenario en las elecciones presidenciales de 2018, ya anunciado por el golpe que destituyó a la presidenta Dilma Rousseff en 2016, profundizó los problemas de la educación brasileña y ha generado un ambiente de gran incertidumbre. Todo ello agravado por la pandemia de COVID-19 desde 2020.

Las lecciones de esta reciente e intensa experiencia universitaria son importantes para la necesaria resistencia y la construcción de nuevas acciones que aseguren el mantenimiento del proyecto inicial de la UFFS de ser una universidad pública y popular.

Recomendaciones para la acción

1. *Discutir de política, conocer un poco de historia e interesarse por los problemas del país.* La reciente experiencia en Brasil demuestra la importancia del trabajo de base permanente, la construcción colectiva de proyectos y el diálogo con el pueblo. La falta de conciencia de una parte del pueblo brasileño fue la responsable de la elección de un gobierno contrario a sus propios intereses. Además, una vez en el poder, la izquierda debe evitar la burocratización y la corrupción; asumir sus errores y hacer la autocrítica necesaria para no perder el apoyo popular, como ocurrió en Brasil.
2. *Acercar los movimientos sociales a la universidad.* Cuanto más se asocie la universidad y se abra a los movimientos sociales populares, más cerca estará de las acciones progresistas. Ya no es posible que la universidad y sus intelectuales se mantengan al margen de las demandas populares, sin involucrarse con la comunidad. Por ello,

los proyectos de investigación y extensión deben tratar, siempre que sea posible, de contribuir al desarrollo local.

3. *Valorar el trabajo de los educadores.* Algo fundamental a partir de la propuesta de Freire es que los profesores se asuman como educadores, es decir, como sujetos políticos y de conocimiento. Esto contribuye a su reconocimiento por parte de la comunidad y puede ser un punto positivo para una valoración adecuada, no sólo de los salarios, sino del prestigio. Educadores y educadoras con legitimidad en la sociedad contribuyen con la imagen de la universidad y a su defensa frente a los retrocesos impulsados por los segmentos conservadores de la derecha.

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, en: <https://centrodeinvestigacionclacorsius.mex.wordpress.com/2019/11/05/libro-el-grito-manso-de-paulo-freire-pdf/>

FREIRE, PAULO, ADRIANO NOGUEIRA Y DÉBORA MAZZA (1986), "Universidade e compromisso popular", transcrição do I Seminário Universidade E Compromisso Popular, 20 de agosto de 1986, Campinas, PUCCAMP, en: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1030>

PEREIRA, THIAGO INGRASSIA, FERNANDA MAY Y DANIEL GUTIERREZ (2014), "O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios", *Revista Pedagógica*, vol. 16, núm. 32, pp. 117-140, en: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2726/0>

Traducción: César Eduardo Ortega Elorza



Fotografía: Taylor Brandon en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/jv7L4zLrKM>

"Profesores de la calle": organizar, movilizar, educar durante COVID-19

Shirley Walters

University of the Western Cape | Sudáfrica
ferris@iafrica.com

Prefacio

Una vez me preguntaron: "Paulo, ¿qué podemos hacer para seguirte?", y les dije, "si me sigues, me destruyes". La mejor manera de que me entiendas es reinventarme y no tratar de adaptarte a mí. La experiencia no se puede exportar, sólo se puede reinventar. Ésta es la naturaleza histórica de la educación. Ésta es la razón por la que, por ejemplo, las principales responsabilidades de los educadores son los cambios en la educación. Los responsables de la educación deben estar inmersos en las aguas

culturales del momento, del espacio (Paulo Freire, 2014, p. 18).

Paulo Freire insistió en que sus ideas fundamentales debían reinventarse en el tiempo y el espacio específicos, históricos. No se trata de recetas, sino de una política de cómo la educación se integra en las luchas socioeconómicas, ambientales y culturales en aras de lograr justicia para las mayorías. Este artículo cuenta una historia contemporánea de tales luchas en Sudáfrica, en un tiempo y un espacio históricamente específicos.

Paulo Freire ha sido una inspiración toda mi vida laboral desde que leí su *Pedagogía del oprimido* en 1973, cuando su libro había sido prohibido por el gobierno sudafricano del apartheid. De hecho, él ha influido en varias generaciones de activistas sudafricanos que han luchado por la justicia social a lo largo de seis décadas.

Introducción

“Somos profesores de la calle”, canta un grupo de jóvenes en un breve vídeo de hip hop realizado por activistas comunitarios locales en Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Este grupo fue muy activo durante seis meses desde que se lanzó la red Cape Town Together (Juntos por Ciudad del Cabo, CCT) en respuesta a la COVID-19. En este artículo voy a explorar el significado de las actividades de organización, movilización y educación desarrolladas por esta red, y para ello utilizaré como marco la noción de Paulo Freire de “pedagogía de la solidaridad”.

Comenzaré por revisar el trasfondo de la formación y las prácticas de la red CCT dentro del contexto socioeconómico y político de la COVID-19 en Sudáfrica. A continuación, expondré algunas reflexiones acerca del concepto de “pedagogía de la solidaridad”, que será el enfoque para analizar la organización, movilización y educación durante la pandemia. A través de esta exploración y análisis se plantea la pregunta: ¿qué significa ser “un profesor de la calle” y cómo contribuye esta noción a la organización para la justicia social durante una crisis?

La sociedad civil responde a la COVID-19

En Sudáfrica, como en muchos países del mundo, la COVID-19 ha provocado una crisis de salud que se ha sumado a otras crisis preexistentes: sociales, económicas y políticas. En este contexto, todas las líneas de quiebre han quedado expuestas: quienes tienen garantizada la alimentación frente a los que pasan hambre; quienes tienen trabajo y los desempleados; quienes tienen agua y saneamiento y los que no

los tienen; quienes se transportan en automóvil y quienes viajan en transportes públicos congestionados; quienes tienen escuelas con espacios y recursos suficientes para atender a grupos pequeños y los que están en escuelas superpobladas y con recursos insuficientes; quienes cuentan con atención médica privada y los que esperan en largas filas afuera de las clínicas municipales y rurales que no cuentan con recursos suficientes; quienes se ven obligadas a permanecer con sus parejas abusivas en espacios reducidos y las que pueden escapar de esas circunstancias. Hay personas que viven en casas grandes, que reciben sus alimentos y demás bienes en su domicilio y que matan las horas mirando Netflix, pero muchas no pueden guardar las medidas de distanciamiento social porque viven en casas o chozas pequeñas, donde conviven familias numerosas, sin agua corriente y con acceso muy restringido a la alimentación.

El 27 de marzo de 2020 se declaró un cierre drástico en Sudáfrica para tratar de evitar la propagación del virus y con ello la vida de muchas personas quedó devastada. En menos de un mes, tres millones de sudafricanos perdieron sus ingresos y empleos, y el hambre pasó de ser un problema a constituirse en una crisis. Dos de los tres millones que perdieron sus medios de vida eran mujeres. Las desigualdades tradicionales de raza, género, ocupación, ingresos, ubicación y educación crecieron significativamente. La COVID-19 complicó aún más el acceso a la alimentación a las mujeres pobres y de la clase obrera y a sus familias.

Pero en medio de la crisis, y ante la revelación del alcance de las injusticias y las desigualdades, surgió una nueva conciencia social que se expresa en múltiples actos de solidaridad humana. Un ejemplo es Cape Town Together, una red que se formó al inicio de la pandemia, a mediados de marzo de 2020. Los médicos de salud pública, que tenían experiencia en la contención del virus del Ébola, plantearon la necesidad de una estructura organizativa que funcionara como un espejo del llamado “nuevo coronavirus” (SARS COV-2): debía ser adaptable, invasivo,

rápido, no discriminatorio, capaz de aprender “en el camino”, de situarse a la vanguardia, de desarrollarse continuamente... Afirmaron también que la suma de COVID-19 más el encierro tendría graves impactos en las familias de todas las comunidades y que las personas más vulnerables de los hogares pobres y de la clase obrera se verían especialmente afectados.

En el transcurso del primer mes ya había casi 200 redes de acción comunitaria (Community Action Networks, CAN) autogestionadas que involucraban a miles de ciudadanos en el área metropolitana de Ciudad del Cabo como parte de la CTT. En las provincias de Gauteng e Eastern Cape se establecieron redes similares inspiradas por las de Ciudad del Cabo. Se intenta que las redes de acción comunitaria conformen asociaciones en todas las zonas socioeconómicas para que las comunidades de clase media y trabajadora se apoyen mutuamente.

La filosofía que subyace a la red es que no se trata de caridad, sino de solidaridad social, con base en la idea de que es del interés de todos mantenernos sanos. El CTT proporciona información, materiales de capacitación y recursos a través de una página de Facebook con la que se apoya la organización de sus integrantes. Gran parte de la organización tiene que ser virtual, mediante el uso de WhatsApp y otras redes sociales. Hay aprendizaje intergeneracional, ya que cualquier CAN puede reunir a participantes de 18 a 80 años.

Además de la ayuda directa que proveen las CAN, los coordinadores de Cape Town Together realizan actividades educativas por medio de eventos de co-aprendizaje semanales utilizando la tecnología Zoom; uno de los temas abordados tiene que ver con cómo recaudar fondos, cómo comunicarse dentro de la CAN y a través de las CAN, cómo distribuir los alimentos y otros bienes, y cómo planificar y adaptarse continuamente a las condiciones cambiantes.

Las primeras acciones de emergencia de las CAN respondieron a la crisis alimentaria y sanitaria. Se movilizaron paquetes de alimentos y cocinas co-

munitarias a gran escala. Estas redes respondieron más rápidamente y con mayor agilidad que el gobierno. También proporcionaron productos de higiene, como desinfectantes de manos y cubrebocas para ayudar a proteger a las comunidades. La CAN en la que he participado llevó a cabo varias recaudaciones de fondos virtuales con el fin de apoyar a nuestro socio CAN en un área pobre, de clase obrera, a unos 20 km de distancia; y la distribución de alimentos a las familias más necesitadas la realizaron los activistas comunitarios de dicha área. Cabe mencionar que, al distribuir alimentos, también se transmitía información relacionada con la COVID-19 y la prevención de la violencia de género.

Antes de profundizar en el debate sobre la organización, movilización y educación dentro de la CTT, voy a expresar brevemente cómo entiendo la pedagogía de la solidaridad. La CTT tiene como uno de sus valores fundamentales: “solidaridad, en lugar de caridad”.

Pedagogía de la solidaridad

En un documento que describe cómo funciona la CTT, se dice:

CREANDO SOLIDARIDAD: Vivimos un momento que exige una generosidad radical. La solidaridad social es la base de nuestro trabajo, es la forma en que construimos nuestra red. Valoramos las relaciones de solidaridad entre y a través de todas las diferencias y privilegios, incluyendo clase, raza, género, orientación sexual, capacidad, religión y nacionalidad. Si bien las CAN son impulsadas por las necesidades de quienes viven en la comunidad, la solidaridad entre las CAN es una forma importante de compartir recursos, practicar la generosidad radical y aprender lo que está pasando en toda la red. Nuestro objetivo es construir una respuesta que pueda ayudar a enfrentar los desafíos económicos, sociales y ambientales injustos en nuestra sociedad.



Fotografía: Rusty Watson. covid-19 Nurses & Therapists at Manchester Memorial Hospital #2. Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/yginlvA6t8>

La palabra “solidaridad” puede tener muchos significados, y puede aplicarse a una amplia gama de proyectos que no necesariamente cuenta con un marco coherente de lineamientos conceptuales y de acción. La solidaridad puede basarse principalmente en una relación moral o política. Una relación moral se basa en el principio rector de una “humanidad común”, mientras que una relación política está impulsada por la determinación de abolir una práctica o institución injusta. La solidaridad política puede definirse como una unidad de personas que se ha comprometido conscientemente a desafiar una situación de injusticia, opresión, tiranía o vulnerabilidad social. Este compromiso implica obligaciones morales colectivas positivas cuyo contenido está moldeado por una causa particular, y generalmente involucra algún tipo de activismo social. Es importante destacar que las obligaciones morales derivadas de la solidaridad política, junto con el compromiso inicial que las establece, son fuente de unidad social.

La declaración anterior de la CTT parece implicar que la interpretación que se da al término de “so-

lidadaridad” abarca las relaciones morales y políticas. Hay un principio rector de la “humanidad común”, es decir, todos estamos juntos en esto, y por lo tanto hay un compromiso con las relaciones políticas que desafían las injusticias socioeconómicas y ambientales.

La forma en que se entiende la solidaridad es compleja, especialmente cuando atraviesa grandes diferencias en términos de clase social, raza, sexo-género, edad, religión, afiliaciones partidistas, antecedentes educativos, etc. La comprensión del concepto solidaridad dependerá de si las relaciones solidarias evolucionan desde abajo, a través de la acción colectiva entre iguales, o si se crean conscientemente en respuesta a una idea/ideal de un líder, donde los activistas actúan en nombre de los demás. Hay quienes sostienen que para que haya “verdadera solidaridad” es necesario que los más afectados lideren y hablen por sí mismos, y que quienes gozan de privilegios se organicen con sus aliados dentro de sus propias comunidades privilegiadas.

La CTT está conformada con relaciones no jerárquicas, es decir, solidarias. Esto inevitablemente ge-

nera tensiones respecto de quienes asumen el liderazgo y, al mismo tiempo, deben dar un paso atrás y estar “al servicio” de la causa, como se requiere. Una cuestión siempre presente es cuál es la mejor manera de equilibrar las demandas de los enfoques de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, dado que pueden ser contradictorias. Una respuesta posible es “caminar juntos” al lado de la comunidad, fortaleciendo su lucha a través de la generación de información clave y, a veces, difundiendo a través de, por ejemplo, los medios de comunicación. Por lo general, se trata de un proceso de abajo hacia arriba con relaciones solidarias que se construyen a lo largo de un proceso lento y sostenido, cuidadoso y paso a paso. Las relaciones se nutren con el cuidado; el compromiso con la mutualidad es parte del proceso. La reflectividad crítica es crucial para nombrar y desafiar las relaciones de poder asimétricas.

La pedagogía de la solidaridad incluye la organización, la movilización y el trabajo educativo mediante diseños cuidadosos y la facilitación de los procesos que unen a las personas como iguales con un propósito en común. Las formas de trabajo se esfuerzan por animar posibilidades para forjar con éxito la solidaridad. Una consideración importante en el proceso se relaciona con la política del conocimiento, ya que cuenta cuándo y dónde. La pedagogía de la solidaridad es un medio para soñar, para imaginar otros futuros; es uno de los medios para lograr ese fin y, de hecho, es un fin en sí mismo.

“Profesores de la calle”

Paulo Freire insistía en que

La realidad puede transformarse y debe ser transformada. Mis sueños siguen vivos; el poder de mis sueños me lleva a decir... por favor, no se rindan. No permitan que esta nueva ideología del fatalismo mate su necesidad de soñar. Sin sueños no hay vida, sin sueños no hay existencia humana, sin sueños no hay más seres humanos (2014, p. 33).

El video realizado por los activistas comunitarios en el CAN de Langa celebra seis meses de la red de CTT. Es una historia de esperanza e imaginación radical realizada por parte de un grupo de voluntarios con poco presupuesto. Cuando iniciaron el proyecto hicieron un llamamiento a los miembros de los diferentes CAN para que enviaran clips de video que reflejaran sus actividades. Lo produjeron y editaron en nombre de todos los CAN dentro de la CTT (el vínculo al video se encuentra al final el artículo).

El video arroja luz sobre muchas de las complejidades de la sociedad, es decir, las desigualdades socioeconómicas, la diversidad, la esperanza, la brutalidad de la “ciudad dividida”. Por medio del video, el equipo refuerza los mensajes referidos a los protocolos de salud, como desinfectar las manos, usar cubrebocas, mantener la distancia física y quedarse en casa. Lo hacen de una manera seria, pero también lúdica, para animarnos a todos a prevenir la propagación del virus. También muestran otras luchas que tienen lugar dentro de la crisis de la pandemia, como las de quienes se han quedado sin casa porque no pueden pagar su alquiler, ocupan tierras ilegalmente y la policía responde demoliendo su refugio temporal. Vidas y medios de subsistencia han sido destruidos en este proceso.

La canción se refiere a cómo el contexto local está inextricablemente vinculado al contexto global; a que todos los humanos estamos juntos en esto, más allá de las clases sociales y las distancias geográficas: “ninguno de nosotros está a salvo a menos que todos estemos a salvo”. Hacen hincapié en la necesidad de la solidaridad social: “estamos juntos en esta lucha, para siempre”.

El video también expone las actividades de los CAN en donde grupos de personas preparan un huerto, reparten alimentos de grandes ollas comunitarias, entregan paquetes de alimentos en bicicletas y en carretillas, elaboran carteles y crean música para crear conciencia y educar, y utilizan las redes sociales para comunicarse y movilizar.

Si bien reconoce las dificultades, la canción también transmite un mensaje de esperanza al afirmar



Fotografía: Andrew Coop en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/vo-ayQ6jY>

la necesidad de construir un futuro nuevo y diferente por medio de la acción colectiva: “juntos podemos reconstruir mejor”. Señalan la necesidad de soñar y de imaginar alternativas mediante la acción colectiva. En el video se infieren las relaciones morales y políticas de solidaridad.

Con el videoclip como punto de referencia, ¿qué se entiende por ser “profesores de la calle”? En él los activistas comunitarios educan sobre el coronavirus y las formas de mitigar su propagación: muestran cómo organizar y movilizar en las comunidades; tienen una comprensión detallada de las necesidades “en la calle”; promueven la solidaridad social mediante el cuidado de los demás; inspiran a las comunidades a soñar con alternativas. Toman el liderazgo.

En un artículo en un periódico local en línea (*Daily Maverick* 2020-04-24) hay un reportaje sobre uno de los principales epidemiólogos sudafricanos, el profesor Salim Abdool Karim, acerca de la necesidad de buscar cómo comunicar información altamente compleja en formas en que todo público pueda entender. El artículo reconoce que, al igual

que la COVID-19, el hambre, el trabajo, el estigma y la xenofobia corren el riesgo de propagarse por las comunidades como se propagan los incendios forestales. Encontrar y extinguir las chispas del estigma, la xenofobia, el hambre y la pobreza no puede lograrse mediante la recopilación de datos epidemiológicos. Más bien esto requiere datos sociales, recogidos y transmitidos por los “profesores de la calle”, basados en la experiencia del mundo real. Los CAN, que se organizan a nivel de barrio local, generan estos datos sociales tan necesarios y sintetizan la inteligencia a nivel comunitario. En las emisiones nacionales de televisión y radio sobre la crisis de salud se preguntan: “¿dónde están los profesores y epidemiólogos de la calle hablando del hambre, la indigencia y la precariedad que esta pandemia ha puesto al descubierto?”. La inteligencia de abajo hacia arriba es fundamental para informar de las respuestas a la pandemia y los gobiernos nacionales y provinciales deben escuchar mucho más de cerca estas voces.

En resumen, los “profesores de la calle” son aquellos que están bien informados sobre las condiciones locales y que son capaces de informar sobre la

comprensión de las consecuencias intencionales y no intencionales de las políticas y prácticas. Son los monitores del impacto de las múltiples crisis que se están produciendo simultáneamente. También están actuando colectivamente, tanto para mitigar los riesgos como para fomentar los sueños sobre futuros alternativos socialmente justos. Saben, en palabras de Freire, que “la realidad puede transformarse y debe ser transformada”. Que los sueños deben mantenerse vivos y que no se debe permitir que “la ideología del fatalismo mate los sueños, porque sin ellos no hay vida”.

Observaciones finales

En este momento las crisis sociales, económicas, sanitarias y ecológicas interrelacionadas nos abruman por su fuerza y velocidad, ya sean sequías, incendios forestales, altas temperaturas, inundaciones, huracanes, inseguridad alimentaria, violencia de género o pandemias de salud. Es esencial aprender a mitigar estas crisis mejorando la capacidad de respuesta para minimizar las consecuencias y generar esperanza. Reconocer la necesidad de organizar, movilizar y educar a la comunidad “a pie de calle” es un paso importante. Necesitamos construir capacidades para habilitar respuestas rápidas que mantengan los sueños vivos para futuros alternativos, socialmente justos.

Recomendaciones para la acción

1. Pensar críticamente el significado de “solidaridad”; cuestionar qué formas de solidaridad está

fomentando cada quien; cuestionar lo que se necesita para “forjar solidaridad”.

2. ¿Qué significa “pedagogía de la solidaridad” en tu contexto? ¿Cómo estás promoviendo una pedagogía de la solidaridad que ayude a las personas, desde la diversidad, a trabajar por causas sociales y ambientales justas?
3. Toda crisis socioeconómica y ecológica requiere datos sociales finos para proveer de información a la política y la práctica en respuesta a la crisis. La mayoría de las veces sólo se les da importancia a las perspectivas de las clases privilegiadas. Los “profesores de las calles” ayudan a crear y difundir la inteligencia social de las comunidades locales; también animan a la gente a soñar con un mundo más justo. ¿Quiénes son los “profesores de las calles” en tu contexto? ¿Cómo se puede implementar esta idea en tu comunidad?

Lecturas sugeridas

FREIRE, ANA MARIA ARAUJO Y WALTER DE OLIVEIRA (2014), *Pedagogy of Solidarity: Paulo Freire, patron of Brazilian education*, California, Left Coast Press.

VON KOTZE, ASTRID Y SHIRLEY WALTERS (2017), *Forging Solidarity: Popular education at work*, Rotterdam, Sense Publishers, en https://www.researchgate.net/publication/314231801_Forging_Solidarity_Popular_Education_at_Work_SensePublishers

Video: <https://www.facebook.com/groups/CapeTownTogether/permalink/323111235459989/>

Traducción: Ilse Brunner





Fotografía: Ulrich Hummel en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-4184073/>

Una experiencia educativa freiriana con adultos tejedores de sillas

María de Jesús Guzmán Sereno

Universidad Pedagógica Nacional / Escuela Nacional de Estudios Superiores, UNAM | Morelia, México
saory05@hotmail.com

Introducción

La experiencia que relato a continuación tuvo lugar en el Centro de Educación Básica para Adultos “Ignacio Manuel Altamirano”, ubicado en Maravatío (Michoacán, México), entre el 2011 y el 2013. Consistió en el diseño y aplicación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, con personas jóvenes y adultas, inspirada en el pensamiento freiriano. Cuando ingresé como profesora en el CEBA, lo que sabía de educación no me sirvió de mucho. Encontraba dificultades por todos lados: en las instalaciones propias ni con los materiales educati-

vos básicos. Además, la situación de pobreza en la que vive la mayoría de los estudiantes se presenta de golpe ante el maestro, al que sólo le quedan ganas de regresar corriendo a su casa.

No es fácil ser educador de adultos, porque te encuentras ante un mundo hostil y apremiante que no puedes contemplar desde la ventana. Te implica, te produce zozobra, te hace colocarte en la comunidad como uno más y preguntarte de mil formas qué puedo hacer yo ante esta realidad y cómo puede la educación mejorar sus formas de vida.

Con todo el malestar y la incertidumbre que me generaba dicha realidad comencé a buscar referen-

cias y fue así como me encontré con Paulo Freire, quien desde entonces se convirtió en un referente en mi práctica docente. Sus libros me acercaron a la pedagogía crítica y me impulsaron a desarrollarme profesionalmente en la educación de adultos. Freire fue un terremoto en el mundo educativo. Señaló que la educación no sólo no ayudaba a los pobres, sino que les quitaba lo poco que tenían: un saber emanado de la experiencia que parecía no servir para nada. Demostró con su método de la palabra generadora que lo menos difícil es enseñar a leer y escribir: se puede conseguir en mes y medio. Pero eso no basta, lo importante es que el educando aprenda a leer y escribir... su mundo, que sea capaz de reconocer críticamente las razones de su opresión y que, buscando en sus propios saberes, sea capaz de dar significado a una vida que vale tanto como cualquier otra.

Esta propuesta de enseñanza de la historia me sirvió para dialogar con Paulo Freire de otra manera: ya no sólo como el autor de unos libros que me siguen impactando y animando, sino como una persona como yo, que vivió situaciones muy parecidas a las mías y que nunca renunció a pensar que el mundo, a pesar de todo, podía ser de otra manera: más justo, más digno, con menos hambre. En este artículo me centraré en narrar mi experiencia intentando reinventar a Paulo Freire en la práctica, es decir, trayendo sus ideas a nuestro presente y aplicándolas en un contexto concreto: la educación histórica.

Los tejedores de sillas de San Miguel Curahuango

Los CEBA pertenecen al sistema de educación básica de la Secretaría de Educación Pública de México. Imparten gratuitamente alfabetización, educación primaria y secundaria, en las modalidades escolarizada, semiescolarizada y abierta. Atienden a una población muy particular, pues ingresan personas que no pudieron continuar sus estudios, entre otras razones porque carecían de recursos económicos,

tuvieron hijos a temprana edad, se casaron y tenían que sacar adelante a una familia, fueron expulsados de la escuela, presentaban problemas de aprendizaje y no fueron aceptados en las escuelas “normales”, su familia no los apoyaba moral o económicamente, etc. El entorno y la situación familiar en la que viven los alumnos les dificulta estudiar y concentrarse en las clases. Muchos llegan cansados del trabajo. Por estas razones, los CEBA cuentan con pocos alumnos, su inestabilidad en el ciclo escolar es común y desertan con facilidad.

Este trabajo se realizó en el Cuartel Quinto de la tenencia de San Miguel Curahuango, que pertenece al municipio de Maravatío, en una extensión del CEBA “Ignacio Manuel Altamirano”. El grupo en el que se aplicó la propuesta didáctica está integrado por ocho personas (tres hombres y cinco mujeres) de diferentes edades, de 14 a 42 años. Estudian en el patio de la señora Marisela durante dos horas diarias (por la tarde, de lunes a jueves); debido a que estudian a la intemperie, hace mucho frío y no hay luz eléctrica, no pueden quedarse más tiempo.

La mayoría de los estudiantes del CEBA son familiares (hermanos, cuñados, esposos, hijos, etc.). Casi todas las mujeres son artesanas: se dedican a tejer con tule el asiento y el respaldo de las sillas de madera. Sus esposos venden las sillas a intermediarios, que luego las revenden a precios elevados en las ciudades. Forman parte de una cadena de producción en la que unos elaboran con madera la estructura de las sillas y otros las tejen, las pintan y las venden. Aprendieron a tejer de la señora mayor de la casa, quien les enseñó a sus hijos y a sus respectivas esposas; es así como mantienen esta actividad artesanal que les ha permitido sobrevivir, si bien no en las mejores condiciones, porque es una actividad mal pagada. Otras alumnas se dedican a hacer tortillas que venden en el mercado de Maravatío. Las personas que integran el grupo son en su mayoría madres o padres, y comentan que asisten a la escuela porque sus hijos les preguntan sobre tareas escolares y no saben cómo apoyarles. No asisten al CEBA pensando en su propia educación, sino en la de sus hijos.

Los “curahuanguenses” aparentemente no tienen rostro, ni voz, ni una historia propia; sólo existen como cifras, como números en las estadísticas oficiales. En su mayoría son analfabetas: la escolaridad promedio en la colonia es de siete años cursados, es decir, poco más que primaria. Aunque viven en el mundo rural, fueron despojados de sus tierras y ahora luchan por sobrevivir. Son pobres, pero no mueren de hambre. Para salir adelante tienen que tejer sillas durante más de diez horas al día; además, deben atender el cuidado de sus hijos y aparte hacen un gran esfuerzo por aprender las letras.

Como en todas las colonias marginales, reciben algunos apoyos del gobierno (como las despensas básicas) que generan dependencias sin resolver su situación de pobreza. Una intervención realmente liberadora, como la que plantea Freire, implicaría llevar a cabo una práctica educativa que dé voz a los habitantes y favorezca la crítica, la organización comunitaria y la autonomía, lo cual supone una amenaza al orden establecido. Por tal razón, las campañas de alfabetización que en ocasiones llegan a la colonia se limitan a enseñarles la lectoescritura, despojando a la educación de su dimensión política. A los pocos meses ya la han olvidado.

A pesar de la marginación y de carecer de rostro, de voz y de una historia propia, los estudiantes han encontrado formas de resistir. Se ganan su sustento honradamente y se esfuerzan por atender las necesidades materiales y afectivas de sus hijos, con la esperanza de que estudien para que puedan llevar una vida mejor. En ocasiones se organizan para ayudarse mutuamente en tareas cotidianas como cuidar a los hijos, estudiar y realizar las labores del hogar. La decisión de tomar las clases en el patio de una casa surgió de ellos, pues de ese modo, mientras estudiaban, podían cuidar a sus hijos.

Actividades

Nuestra apuesta se apoya en el planteamiento de Paulo Freire de la palabra generadora. Nos interesaba rescatar los círculos de cultura que Freire pro-

pone como un diálogo vivo, en los que se plantean problemas reales, cuyos caminos de solución se abren cuando empiezan a ser percibidos como tales por los propios interesados. Para Freire, reconocer las letras no garantiza estar alfabetizado para la vida; por lo tanto, propone la historia como ese elemento que permite formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con sus comunidades. No nos acercamos a las palabras generadoras con la intención de desglosarlas en sílabas y letras, como suele hacerse en la alfabetización. Si algo pretendimos fue acompañarlos en un proceso de generación de saber sobre su propio mundo, ayudarles a tejer historias que, como pecios flotantes en el vasto océano de la Historia, les permitirá contarse. Las palabras eran importantes, pero no para decodificarlas en sílabas, sino para cargarlas de experiencia y de sentido; en definitiva, para construir con ellas narrativas. Se trataba, en consecuencia, de movilizar un léxico con el que ya estuvieran familiarizados y que interpelara a sus experiencias; de construir un pasado que decodificara su presente y sirviera de soporte a un futuro que pueden decidir y trabajar juntos.

Este material educativo ofrece un repertorio de actividades que se pueden trabajar de forma individual o colectiva, aplicar de forma continua o saltando de una actividad a otra; no tiene que seguirse al pie de la letra, sino adaptarse a la realidad de los estudiantes. Se trata de una “caja de herramientas” o dispositivo que actúa como soporte del deseo del estudiante. Se conforma de catorce palabras: S- Silla; T- Trabajo; V- Vender; O- Organización; M- Migración; C- Contaminación; A- Alimentación; F- Familia; N- Niño/a; M- Mujer; E- Escuela; L- Leer; H- Historia, y J- Juego. Se eligieron vocablos cargados de sentido que pudieran generar una reflexión sobre la vida de los estudiantes y que tuvieran que ver con sus deseos, sus actividades, su historia personal, familiar y comunitaria. El propósito era que la reflexión les permitiera reconocerse como sujetos de su propia historia; tomar conciencia y participar de forma activa con su comunidad.



Fotografía: Los Muertos Crew en Pexels, en: <https://www.pexels.com/es-es/foto/madera-persona-mujer-arte-7205812/>

La dinámica se realizó de la siguiente manera. Tomemos como ejemplo la palabra “S- Silla”. El objetivo de la actividad era que los estudiantes pudieran valorar el trabajo artesanal que realizan y que pudieran reflexionar sobre las diferentes formas de expresión cultural y artística en la comunidad y su importancia. Este tema se inició con unas preguntas de reflexión: ¿Sabes tejer las sillas? ¿Desde cuándo se practica esta actividad en la comunidad? ¿Cómo aprendiste a tejer las sillas? ¿Tus padres y tus abuelos sabían tejer sillas? ¿Cuánto tiempo te lleva tejer una silla? ¿Es bien pagado el trabajo? ¿De dónde traen los materiales? ¿Te gustaría que tus hijos aprendieran el oficio? ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo? Posteriormente se les hizo una invitación a las estudiantes que sabían tejer sillas para que compartieran con el grupo el proceso del tejido con

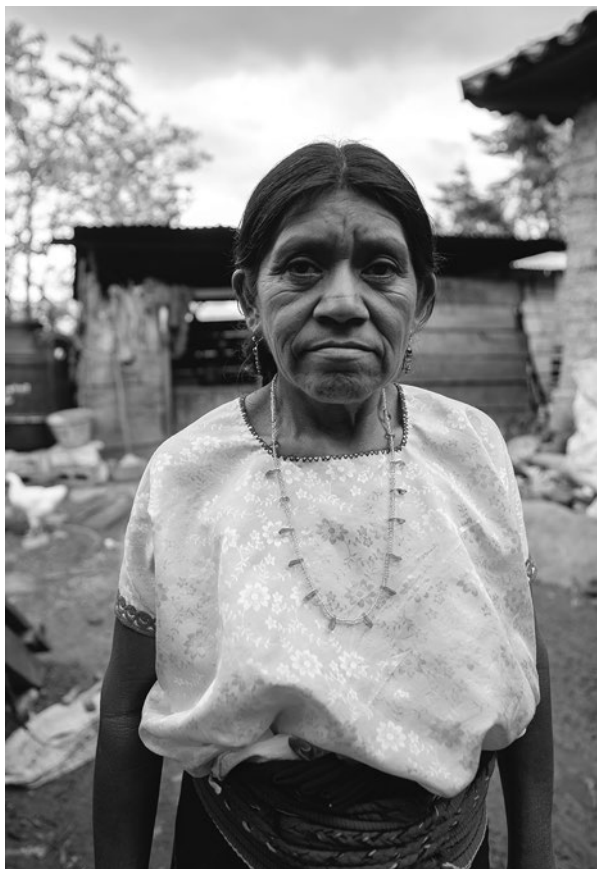
tule, con la finalidad de que las personas más jóvenes lo aprendieran y valoraran el oficio de sus padres y abuelos. En esta actividad, por petición de los estudiantes, se hizo una invitación al señor mayor de la casa para que nos hablara sobre cómo aprendió el oficio familiar y nos compartiera su historia.

Podemos observar que la palabra “silla” es esencial en la vida de los estudiantes: su mundo gira en torno a ella. Las sillas cobran vida por el hecho de ser tejidas con sus manos, porque retienen la memoria y evocan las historias contadas por sus abuelos, porque son un puente entre el pasado, el presente y el futuro. Podría decirse que los tejedores de sillas escriben su propia historia con el trenzado paciente, geométrico y constante del tule; son, a su manera, historiadores.

Resultados

Los resultados de nuestra investigación revelaron, por ejemplo, que el tejido de las sillas antiguamente se realizaba en colectivo y ahora de forma individual. Los estudiantes reconocieron la importancia de recuperar esos espacios de convivencia en los que estaban juntos compartiendo la palabra al mismo tiempo que tejían. Las sillas interpelan a la memoria, pero además la sostienen y la recrean, al poner en el mismo espacio a niños, jóvenes, adultos y ancianos, quienes a la vez que tejen, juegan, hablan, conviven, se cuentan historias.

En educación de adultos, la temporalidad tiene que ser cíclica y no lineal. Es importante dilatar el tiempo, crear pliegues para que el estudiante pueda reflexionar sobre su vida y decidir qué quiere. Estas actividades fueron una invitación a la lentitud: logramos que el tiempo dejara de ser “productivo”, detuvimos las agujas del reloj para recuperar el “aroma”; alargamos el tiempo y logramos suspenderlo, llenarlo, es decir, pudimos “estar”, sin prisas, escuchándonos al ritmo del tejido del tule y a la luz de la luna, sin horarios ni programas precisos, platicando sobre lo que nos interesa, lo que nos preocupa, lo que queremos.



Fotografía: Los Muertos Crew en Pexels, en: <https://www.pexels.com/es-es/foto/persona-mexicano-en-pie-mirando-7205818/>

Los estudiantes reconocieron que aún tenían muchas cosas que aprender y experimentaron de nuevo ese deseo: ya no sólo se interesaban por alfabetizarse para enseñar a sus hijos. En una ocasión se habló sobre la lucha por la autonomía de ciertos pueblos y se comentó el caso de Cherán, una comunidad indígena de la meseta purhépecha. Después de unos días, una estudiante preguntó: “maestra, ¿cómo se llamaba aquel pueblito que corrió a los narcos de sus comunidades y recuperaron sus tierras? Es que le quería contar a mi esposo”.

La intervención educativa permitió que los estudiantes mejoraran su autoestima y confiaran en su palabra: participaban más, proponían nuevos temas, hacían preguntas, reconocían sus saberes, descubrían que su opinión cuenta y que su palabra era importante, que “tenían voz”. Se reconocieron como

herederos de un saber ancestral y comunitario que se está perdiendo, pues la mayoría sólo conocía una manera de tejer sillas. El abuelo mayor les reveló que sabía tejidos diferentes que se estaban olvidando porque implicaban más tiempo, y se ofreció a compartirlos. Se pusieron de acuerdo para aprenderlos juntos.

Los integrantes del grupo eran en su mayoría mujeres. Padecen una violencia que les resultaba invisible. En sus vidas confluyen diversas formas de opresión: son mujeres, son pobres, son analfabetas. Pudimos reflexionar e identificar estas formas de opresión que, por estar naturalizadas, permanecían ocultas en sus relaciones y en su vida cotidiana. Se hizo con mucho respeto y cuidado para no poner en evidencia sus carencias, sino para pensarlos juntas.

Estas personas que en un principio estaban preocupadas únicamente por su presente y por sobrevivir, de repente empezaron a interesarse por el futuro. Hablaban del mañana, de construirlo juntos, de cómo lo querían para ellos y para sus hijos. Propusieron sembrar árboles en la comunidad, salir de su colonia para conocer otros pueblos. Se dieron cuenta de que estaban atrapadas en una cadena de producción, como un eslabón más, y querían saber qué había más allá, dónde terminaban las sillas, qué hacían otras personas, cómo se vive en otras partes del mundo.

Recomendaciones para la acción

¿Cómo intervenir en procesos sociales altamente vulnerables? ¿Qué hacer en un contexto como San Miguel donde la realidad se cae a pedazos, donde se naturaliza la violencia hasta el punto de hacerla invisible? ¿Qué papel deben desempeñar los educadores de adultos? ¿Cuál es la función de la historia en este proceso? Desde mi experiencia, considero que es importante que como educadores tomemos en cuenta las siguientes acciones:

1. *Acompañar, no “enseñar”*. Los docentes no podemos llegar con aires de superioridad, con conocimientos acabados a decirles qué tienen que aprender o cómo tienen que liberarse. Podemos dialogar con los educandos sobre su realidad, sus necesidades, sus deseos, pero no ir a “enseñar”.
2. *La coeducación*. Los hijos constituyen la principal motivación para aprender. Los adultos no piden nada para sí: sólo quieren apoyarles en las tareas escolares, porque no quieren que sean como ellos. Cuando de repente encuentran su voz, se reconocen como sujetos que tienen mucho que aportar y que sus decisiones pueden determinar el futuro de la comunidad, dejan de percibirse como personas ignorantes que no pueden ayudar a sus hijos en sus tareas, para descubrirse como educadores que van aprendiendo a la par que enseñan.
3. *Recuperar su palabra*. Cuando los adultos ingresan a la escuela, experimentan una regresión y se comportan como estudiantes sumisos, sin nada que aportar. Tanto los profesores como los recursos didácticos, que están pensados para niños de primaria, tienden a infantilizarlos. Por tal razón, es importante legitimar su conocimiento, reconocer el valor de sus experiencias de vida.
4. *Fortalecer la noción de comunidad*. Reforzar los tejidos comunitarios, ya que los pueblos se ven amenazados por las políticas modernizadoras y por el capitalismo voraz. Es importante no incentivar el individualismo y promover valores como la cooperación, la solidaridad y el trabajo comunitario.
5. *Trabajar la autonomía*. Resulta fundamental que los estudiantes reconozcan las relaciones de dependencia que determinan su cotidianidad (económicas, sociales, políticas, etc.) y promover la autonomía, es decir, la capacidad para tomar decisiones o realizar acciones por sus propios medios.
6. *Respetar las formas de organización propias de las comunidades*. Los proyectos de educación de adultos deben partir de los mismos pueblos: de su realidad, sus conflictos, su cultura y sus particularidades históricas. Las políticas públicas deben ir de lo singular a lo general y no al revés. La universalización hacia la que tiende la educación en la actualidad deja al margen los problemas reales y desatiende las necesidades concretas de los estudiantes.

Lecturas sugeridas

DOSIL, JAVIER (2014), “La función del sujeto en la formación de docentes en Historia”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 60, pp. 280-303, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/treh/n60/n60a10.pdf>.

GUZMÁN SERENO, MARÍA DE JESÚS (2013), *Tejiendo sillars. Creando historias. Estrategia didáctica para el Centro de Educación Básica para Adultos “Ignacio Manuel Altamirano” de Maravatío Michoacán*, Morelia, Tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia, UMSNH, en: http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/2507/III-M-2013-1281.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

GUZMÁN SERENO, MARÍA DE JESÚS (2017), *Paulo Freire en México. De la alfabetización institucional a una educación en resistencia*, Tesis de Doctorado en Historia, Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH, en: http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/2148/III-D-2018-0234.pdf.

SÁNCHEZ, SEBASTIÁN (1993), *Una pedagogía para el adulto*, Buenos Aires, Espacio.



Fotografía: Santi Vedrí en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/O5EMzfdxedg>

El invencible poder de los sueños

De la alfabetización a la continuidad educativa en República Dominicana

Miriam Camilo Recio

Integrante del Grupo de Incidencia en Políticas Educativa, GIPE/CEAAL | República Dominicana
miriamcamilo@gmail.com

Introducción

En la celebración del centenario del nacimiento de Paulo Freire, justo es rendir cuenta de lo que en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) se ha realizado desde sus aportes, pedagogías, orientaciones metodológicas, sueños y esperanzas. En esta última década en República Dominicana se han priorizado importantes acciones en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), con el propósito de superar la exclusión y los enfoques discriminatorios y excluyentes, asumiendo un enfoque de dere-

cho a lo largo y ancho de la vida, con perspectiva de género, en el marco de un diálogo intercultural, como ruta para la construcción de la igualdad y la equidad. Una EPJA para la vida y para que millones de hombres y mujeres excluidos puedan *vivir bien*.

El maestro Freire es un referente, un icono de la práctica de alfabetización y para la educación de personas jóvenes y adultas, no sólo en América Latina y el Caribe, sino en todo el mundo. Honramos su memoria, junto a miles de educadores populares y de personas jóvenes y adultas; gran diver-

sidad de entidades y organizaciones sociales en la Región conmemoramos el centenario de su nacimiento, en septiembre del 2021.

La implementación de las diferentes políticas y acciones de la EPJA en República Dominicana, así como las prácticas, están inspiradas en la obra de Paulo Freire, con sus luces y sombras. Hoy más que nunca su pensamiento cobra plena vigencia:

...siempre digo que la única manera que alguien tiene de aplicar, en su contexto, alguna de mis proposiciones es, precisamente, rehaciéndome, y no siguiéndome. Para seguirme, lo fundamental es no seguirme (Freire, cit. en Freire y Faundez, 2013, p. 63).

Actividades

En la década 2010-2020, el Subsistema de EPJA se repositó en la estructura del Sistema Educativo dominicano, desde el cual se impulsan las diferentes ofertas. Entre las acciones a destacar se identifican las siguientes:

La construcción de una nueva institucionalidad que supera la tendencia tradicional de asociar la EPJA con acciones de alfabetización, para asumir el desafío expresado en la consigna “De la alfabetización a la continuidad educativa”; esta política define ofertas y servicios que trascienden las tradicionales en este campo educativo e involucran al Estado como garante del cumplimiento del derecho a la educación en todas sus dimensiones, como está establecido en la Constitución de la República Dominicana, Artículo, 63, del año 2010.

El Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (2012-2020), a través del cual se llevó a cabo una amplia movilización de todos los sectores de la sociedad dominicana, en la que participaron y fueron capacitados más de 170 mil alfabetizadores voluntarios y personal técnico comprometido con la tarea de alfabetizar a miles de hombres y mu-

jes, personas jóvenes, adultas, así como grupos específicos: adultos mayores, privados de libertad, entre otros.

Estas acciones fueron interministeriales, con una amplia participación de otras organizaciones gubernamentales, las alcaldías y sociedad civil en el sentido amplio. Se organizaron juntas provinciales y municipales en toda la geografía nacional y se redujo el analfabetismo de un 14% en el 2012 a un 5.5% en el 2020 según la Oficina Nacional de Estadística. En República Dominicana el Plan Nacional de Alfabetización se concibió desde sus inicios con cuatro objetivos, entre ellos el de “continuidad educativa”, que implica que las personas que participan en la alfabetización inicial puedan ejercer su derecho a “continuar aprendiendo”. Siendo así, el Estado tiene la responsabilidad de facilitar su ejercicio.

El Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, desarrollado en cada rincón del país desde el año 2013 hasta los primeros meses de 2020, ha sido un referente de gran importancia en la región de América Latina y el Caribe. Se reconoce como una experiencia novedosa, Marca País, por su gestión y aciertos, y ha contado con el acompañamiento y reconocimiento de organismos internacionales como la OEL, la UNESCO y redes de ONG como el Consejo de Educación Popular de personas jóvenes y adultas (CEAAL). Otros aspectos reconocidos en el Plan son su enfoque y sus métodos pedagógicos, así como los materiales educativos elaborados, el programa de capacitación de alfabetizadores y aspectos de gestión que lograron movilizar a todo el país.

El Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo ha sido un espacio de aprendizaje para todas y todos los actores implicados: alfabetizadores, participantes, capacitadores, personal técnico y de coordinación de los diferentes niveles:

Después de varios meses de estar aprendiendo y ver los resultados, no quieren detenerse. Esperan que haya la oportunidad para continuar. Según sus palabras: “[...] es mucho más lo que hay que

aprender⁷. Aún queda mucho más por alcanzar (alfabetizadora del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU).

Los alfabetizadores son conscientes de que cada día representa también un aprendizaje para sí mismos. Están abiertos a descubrir cómo aprenden los participantes. Buscan alternativas, se informan, consultan a quienes les monitorean y acompañan; generalmente están comprometidos con lograr que el aprendizaje suceda. Aprenden de la experiencia y se fortalecen. Se reconocen necesitados de orientación y apoyo, y casi siempre están receptivos a recibir orientaciones. La experiencia sobre lo que ha significado participar en el proceso de alfabetización se expresa en el testimonio que comparten dos voluntarias:

El contenido de la *Guía para el aprendizaje*, que es la guía para alfabetizar, les aporta muchísimo, precisamente porque hay muchas situaciones que se dan en el país y que no las comprenden, otras que los hacen reflexionar muchísimo sobre la situación del país. Por ejemplo, hay un tema que es del mundo [...] entonces explicarle que hay diferentes países en el mundo, diferentes idiomas, monedas [...] Explicarles que hay diferentes nacionalidades y que nosotros estamos en el Caribe. Que se ubiquen en el contexto de que hay algo más [...] Ellos entraron a la clase con ganas de superarse, pero salieron más motivados [...] No son sólo las letras.

Un alfabetizador expresó:

Con esto, el fortalecimiento de la educación básica es un reto inmediato, en marcha; además está en proceso la educación secundaria, los emprendimientos y las muchas posibilidades para las cuales se sienten habilitados los participantes y los que aún están fuera. Es un hecho, estos cientos de miles de dominicanos han cambiado su forma de verse a sí mismos. Ahora quieren ir por más, tienen derecho y lo saben.

Testimonio de participante:

Es bueno aprender, porque si uno aprende puede trabajar. Porque no la van a llevar a un trabajo si usted no sabe leer y escribir, y si sabe leer y escribir tiene su trabajo [...] una mejor oportunidad, hasta para poner una tienda y ponerse a vender ropa [...]

El que no sabe leer y escribir no tiene oportunidad para nada.

Si no sabe leer y escribir, se le hace difícil.

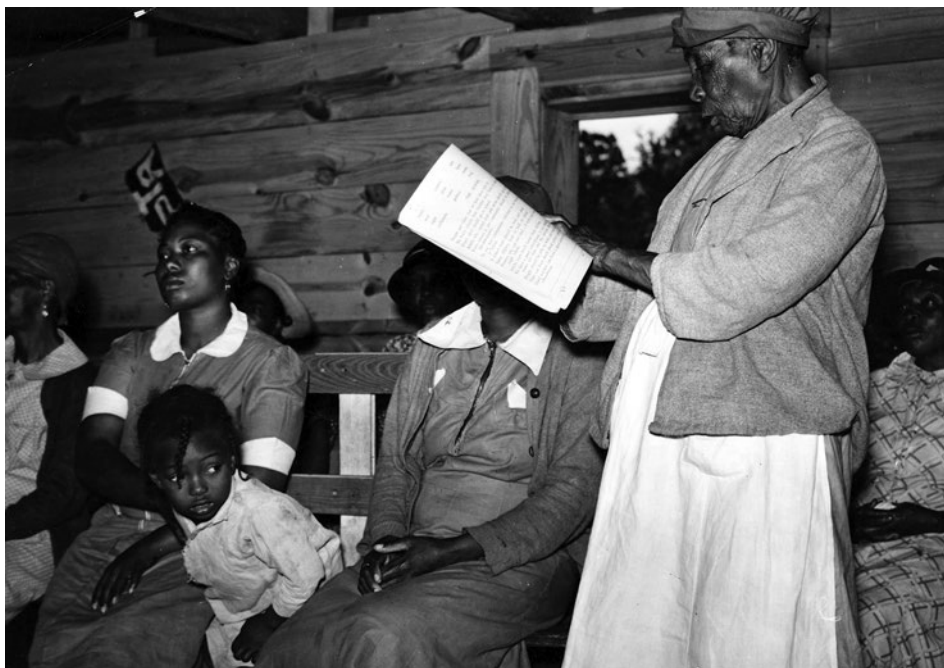
¡Yo me siento feliz de lo que yo aprendí, y con deseo de aprender más! Porque yo no soy de la que voy a quedá' atra', yo siempre voy a estar adelante, ¡alante!

Modelo pedagógico, diseño curricular y gestión

La construcción de diseños curriculares ha sido una línea de acción de gran relevancia que apunta a favorecer el desarrollo de enfoques ya planteados y de competencias o capacidades fundamentales en todo el subsistema de EPJA. Se trata de un currículo contextualizado, específico, centrado en la persona que aprende, modular, flexible, que indica los aprendizajes que se esperan lograr al concluir el ciclo formativo. Los avances logrados a nivel curricular se expresan inicialmente a través de la aprobación de la Ordenanza 1'2018, que aprobó el Consejo Nacional de Educación para el Currículo de Educación Básica de EPJA.

Previo a la emisión de dicha Ordenanza se llevó a cabo un amplio proceso de validación a través de diferentes estrategias, tales como: capacitación a nivel nacional de docentes, directivos de centros y personal técnico; diálogo con entidades de la sociedad civil y gubernamentales. Se seleccionaron cien centros para animar el proceso en la práctica cotidiana.

La estrategia más significativa fue el desarrollo de una experiencia piloto que dio inicio a la implementación del currículo, con la participación del personal técnico de educación de personas jóvenes



Fotografía: Marion Wolcott. Star pupil, 82 years old, reading her lesson in adult class, 1939. The New York Public Library, en: <https://on.nypl.org/2WS6z5m>

y adultas, directivos y docentes de centros; y representantes de la sociedad civil, entre otros. La experiencia se asumió en todos los distritos educativos de la Regional 06 de la provincia La Vega, y el centro Inmaculada, del Distrito 01 de la Regional 17 de la provincia Sánchez Ramírez, cuya labor a nivel rural fue muy destacada. La participación comprometida de todo el equipo de la Regional de La Vega fue muy importante: su director regional y los directivos de distritos educativos, así como el personal técnico y los directivos de centros y docente. En el municipio de Jarabacoa, en el centro Manuel Ubaldo Gomez, se inició una escuela de Básica de EPJA coordinada con la escuela laboral María Auxiliadora; el Distrito de Jarabacoa ubicó dos centros en un plantel común para apuntar a la estrategia decidida en el subsistema: la construcción de un “centro integrado” de EPJA. Estos centros trabajan tarde y noche y los sábados y domingos.

Esta experiencia con un currículo validado durante más de seis años abre las puertas y facilita la continuidad educativa más allá de la alfabetización inicial desarrollada desde Quisqueya Aprende Con-

tigo. La experiencia piloto fue sistematizada por un especialista externo, con el apoyo de la OEL, y contó con la participación de los y las protagonistas. Según los resultados del proceso, la transformación que experimentó fue producto de múltiples factores, impulsados y sostenidos por tres fuerzas que se combinaron de manera efectiva: la motivación por aprender y continuar, la capacidad técnica y el respaldo político.

La *motivación* de los participantes por continuar es la fuerza que genera el proceso en su conjunto, la razón de ser de los esfuerzos y de la institucionalidad que los produce. La *capacidad técnica* es la que permite encontrar las formas pertinentes, calificadas y novedosas para llevar a concreción el compromiso. De esta capacidad se desprende la conceptualización de un nuevo modelo de gestión. Esto se complementa con el *respaldo político-institucional*, la capacidad de decisión y el apoyo local que permiten impulsar y promover la experiencia. Es la combinación poderosa que posibilita vencer barreras, aquilatar fortalezas e introducir innovaciones (Cabrera, 2018).

Como ha sido señalado, las evidencias de un nuevo modelo para Educación Básica se expresan a nivel nacional en la aprobación por el Consejo Nacional de Educación (CNE) de la Ordenanza 1'2018, que establece el Diseño Curricular para el nivel. De acuerdo al propósito establecido, el cambio curricular en educación básica de jóvenes y adultos es construir un modelo que supere la llamada "educación nocturna", pues ésta responde a un modelo excluyente que deja fuera a cientos de miles de hombres y mujeres que no tienen la posibilidad de estudiar en ese horario para obtener la certificación de educación básica o de secundaria.

Para hacer realidad el proceso de institucionalización del currículo de básica ha sido necesario crear en los centros educativos las condiciones para transformar la práctica de EPJA y lograr construir "centros de aprendizaje" que trasciendan la visión de escuela como lugar físico, es decir, que salgan de las cuatro paredes del plantel y recuperen el territorio y su propia comunidad como lugar para aprender individual y colectivamente.

La EPJA requiere de flexibilidad de horarios para la implementación de las diferentes ofertas, y de organizar el aprendizaje en diferentes estrategias metodológicas: autoestudio, asesorías, tutorías grupales e individuales, para facilitar a las personas la organización de su tiempo de estudio, según su ritmo de aprendizaje.

La reorganización de los centros de educación básica y laboral o para el trabajo se sustenta en una estructura curricular modular y flexible. Ha implicado superar la gestión por grados y años, integrar directivos y docentes a tiempo completo para facilitar la reorganización, ampliar el acceso de los participantes y que éstos puedan seguir estudiando en diferentes días y horarios de acuerdo a sus necesidades y las posibilidades que le ofrece su entorno comunitario, laboral y social.

En concordancia con el nuevo diseño curricular se definió un sistema de gestión para garantizar el sistema de registro, información, seguimiento y monitoreo de la oferta flexible de EPJA. De acuerdo con

este sistema, en la gestión se involucran tanto los procesos administrativos como los educativos y curriculares e implica la intervención de todos los actores de la EPJA. Supone también procesos de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las acciones. La gestión, por lo tanto, constituye un enlace fundamental del proceso de transformación; es el articulador entre las metas, lineamientos propuestos y las concreciones de la actividad educativa. Su fin último es lograr los aprendizajes que aporten a la mejora de la calidad de vida de las personas jóvenes y adultas.

Resultados

Una nueva institucionalidad

Las transformaciones señaladas han permitido arribar a una nueva institucionalidad de la EPJA en la República Dominicana, presente en las siguientes evidencias:

- Diseño curricular flexible, integrador, contextualizado, centrado en la persona que aprende, que facilita la inclusión sin discriminación, para responder a las necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.
- La aprobación y configuración de un nuevo modelo de educación básica de personas jóvenes y adultas, como opción superadora de un modelo excluyente y discriminatorio.
- La definición preliminar de un sistema de evaluación de los aprendizajes para los niveles y modalidades.
- La definición de un sistema de gestión para todos los componentes del subsistema de EPJA.
- Amplia producción de materiales para todos los componentes del subsistema, adecuados y pertinentes a la población joven y adulta.
- La revalorización de la alfabetización como política prioritaria, un Plan Marca País, de producción propia, con enfoques y métodos que recuperan los aportes de Paulo Freire, y que propician

que la lectura del contexto preceda al aprendizaje de la lectura del texto.

- Se reposiciona el Subsistema de Educación de personas jóvenes y adultas, definido en la Ley General de Educación 66* 97 (artículos del 51 al 57).
- La gratuidad en todos los servicios y programas del subsistema de EPJA.
- Una amplia participación en todos estos procesos del personal técnico nacional de EPJA desde la sede central, en cada regional y distrito educativo.
- La continuidad en Educación Básica, Secundaria y Laboral para garantizar la sostenibilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye un importante soporte de la oferta a la población joven y adulta.
- El reconocimiento a los estudiantes de Educación de su trabajo de alfabetización como práctica docente por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). Resolución No. 19-2017.
- Producción de diversas normativas encaminadas a hacer sostenibles los cambios logrados e implementar nuevos modelos, transformando los centros de la llamada educación nocturna en centros flexibles, adecuados a las necesidades de la población de EPJA y de las comunidades en las que están insertos. Éstas incluyen resoluciones, decretos, etc.

Con esta implementación, la República Dominicana establece una manera de concretar el derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida. Una forma de propiciar que las personas jóvenes y adultas, que se iniciaron en la alfabetización, se apropien del concepto de *continuidad educativa* como algo que se puede vivenciar, tocar, ver y sentir.

Investigación y sistematización

En el marco del Subsistema se han desarrollado experiencias de investigación y sistematización que han servido para documentar el proceso de instauración

de la política de EPJA en el país y que han sido muy importantes para sustentar decisiones y diseñar orientaciones futuras. Estos trabajos de documentación de la política se han difundido a través de publicaciones y también mediante videos testimoniales, de eventos diversos, promoción, etc. Algunos de estos trabajos se presentan en Lecturas sugeridas, en este mismo texto.

Aumento de la inversión

Hay que destacar un aumento de la inversión para la EPJA, sobre todo en alfabetización, sin el cual no hubiera sido posible avanzar en el proceso de institucionalización y de inclusión; en el nivel secundario, desde 2013 se logró la gratuidad para la población que ingresaba, y que antes de esa fecha tenía que hacer un aporte por concepto de inscripción; además, se logró estabilizar el pago a los docentes de este nivel, que hasta ese momento se realizaba de manera intermitente. Todos estos cambios implican una voluntad política al más alto nivel para establecer como prioridad las políticas relativas al campo de la EPJA, hasta el momento no visibilizadas.

Desafíos para la acción

El maestro Freire nos dice [...] que la propia tarea educativa es una construcción colectiva, abierta [...] Pero sabemos que educar supone poner en cuestión, problematizar, sacudir, resistir a este mundo que es menos mundo para muchos y transformar las formas de vida que habitamos, aunque no sepamos el destino final de ese movimiento (Kohan, 2020, p. 148).

Por mucho que se ha avanzado, siempre hay importantes desafíos, algunos por trabajar con mayor profundidad y otros por definir con mayor concreción. Hay una deuda pendiente con los más vulnerables, la cual se ha redimensionado y se ha hecho más evidente, en el marco de la pandemia COVID- 19; se impone, por tanto, la necesidad de repensar la

educación en términos éticos y esperanzadores en clave de post pandemia:

- Definir políticas y acciones de inclusión para dar respuesta a la alta demanda real y potencial de personas de 13 y 14 años y más excluidas del derecho a la educación y al interés y necesidad de muchos y muchas en obtener reconocimiento y certificación del nivel básico. Una lectura del contexto pone en evidencia una alta demanda potencial en los diferentes niveles y modalidades educativas.
- Continuar el aumento de la inversión en el conjunto del subsistema, dado que en estos años la mayor inversión en EPJA se realizó en el Plan Nacional de Alfabetización.
- Profundizar la reorganización de los centros de Básica, lo cual implica el cambio de modelo a una educación básica modular, de currículo y gestión flexible; implica docentes concentrados en cuanto a dedicación de tiempo, formados y especializados en EPJA.
- Priorizar el acceso y la continuidad educativa en el subsistema, en todos sus componentes, haciendo sostenible el desarrollo del modelo flexible para garantizar acceso real, inclusión y calidad de los aprendizajes.
- Avanzar en el desarrollo curricular en todos los componentes del subsistema. Esto implica la educación a distancia en los niveles de básica y secundaria, con el fin de ampliar la cobertura y dar facilidades que contribuyan a la inclusión de los que no pueden asistir en modalidad presencial. La crisis por la pandemia ha sido una oportunidad para aprender y enriquecer el proceso de aprendizaje, integrando recursos virtuales y educación a distancia, como complemento de la presencialidad.
- Profundizar la adecuación del Sistema de gestión, información, monitoreo y seguimiento para todo el subsistema.
- Diseñar procesos de formación inicial, especializada y continua para el personal de EPJA: téc-

nico, docente y directivo de los diferentes componentes.

- Continuar con la realización de investigaciones en el subsistema e incluir procesos de sistematización de buenas prácticas.
- Diseñar, conjuntamente con los participantes, jóvenes y adultos, estrategias de comunicación para promover las ofertas que faciliten la reinserción e inclusión en los diferentes niveles y modalidades.
- Finalmente, es importante la identificación de necesidades para el desarrollo y/o profundización de acciones de EPJA con poblaciones específicas, con grupos focalizados, tales como: privados de libertad, adolescentes embarazadas, jóvenes emancipados y excluidos de la escuela, jóvenes que ni estudian ni trabajan, adultos mayores, entre otros.
- Releer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y hacer los ajustes necesarios en EPJA a propósito de la experiencia de la pandemia y asumir que CONFITEA VII, en 2022, es un escenario propicio para su validación.

Con Paulo Freire, afirmamos que el sueño es fundamento de la práctica y de la reflexión educativa, de un futuro mejor; es nuestra mayor aspiración. Para Freire, no es posible renunciar al proyecto de “ser más”, al de la vida plena. De ahí la importancia que tuvo en él la educación de la palabra, la metodología del diálogo y la apertura comunitaria. La pedagogía de Freire es dialógica, gratuita, deliberativa, distributiva de saberes y afectos y abierta a construir mundos nuevos, los “inéditos posibles”, en el decir del propio Freire:

[...] ésta ha sido siempre una preocupación que me ha ocupado por entero, la de entregarme a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño de un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano (Freire, 2015, p. 34).

Lecturas sugeridas

CAMILO, MIRIAM (2016), "El Plan Nacional de Alfabetización 'Quisqueya Aprende Contigo'. República Dominicana", *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 3, en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3>

FREIRE, PAULO (1997), *Política y educación*, México, Siglo XXI, en: <https://hemerotecaraja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educac3b3n-1993.pdf>

FREIRE, PAULO Y ANTONIO FAUNDEZ (2013), *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Siglo XXI, en: <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

KOHAN, WALTER (2020), *Paulo Freire, más que nunca*, Buenos Aires, CLACSO, en: <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>

MINERD, Ordenanza I- 2018, que establece el currículo de educación básica de personas jóvenes y adultas, en: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/06/ordenanza-i-2018-Educacion-de-Adultos.pdf>

MINERD, Orden Departamental No. 60-2018, mediante la cual se instruye sobre la reorganización de los centros educativos de Educación Básica y las Escuelas Laborales de personas jóvenes y adultas en todo el país, en: <http://www.educando.edu.do/portal/orden-departamental-60-2018/>

MINERD/OEI (2018), *Sistematización sobre continuidad educativa y derecho a la educación en República Dominicana* [video], República Dominicana, en: <https://www.youtube.com/watch?v=n2YgG559R7U>

MINERD/OEI (2016), "Aportes para una nueva institucionalidad de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana", República Dominicana, en: <http://elnacional.com.do/especialistas-ven-a-republica-dominicana-como-un-referente-y-ejemplo-en-materia-de-alfabetizacion-y-educacion-de-adultos/>

MINERD-DGEA/OEI (2015), "Recorrido de un gran aprendizaje. Sistematización de la capacitación y experiencia de alfabetizadores", Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, Lola Cendales, Jorge Posada y Miriam Camilo, República Dominicana, en: <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlpbnRlbnQ9iX2lkIn19-a2c4152a08db6129287959cbbffa2c37a312f47c/sistematizacion-capacitacion-web-pdf.pdf>

MINERD-DGEA (2012), "Sistema de gestión del modelo flexible de educación básica de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana" [preliminar], en: http://www.educando.edu.do/files/2613/4885/6248/Sistema_Gestion_Modelo_Flexible_Educacion_Basica_Jovenes_adultasi.pdf

La educación siempre es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política

Paulo Freire



Fotografía: R. B. Nahuatzen (Michoacán), 2013. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/dSn1vb>

La educación freiriana en una comunidad indígena de Michoacán

Javier Dosil Mancilla

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | México
 fjdosil@yahoo.es

Paulo Freire y el deseo

Paulo Freire fue el gran educador del siglo pasado y lo seguirá siendo en el actual; pero eso no significa que haya que considerar sus planteamientos como cerrados. El propio Freire insistió en que no quería discípulos obedientes que se limitaran a reproducir sus ideas, sino educadores comprometidos que las recrearan. Regresar a Freire no es buscar en sus libros recetas para resolver los problemas del presente, sino entregarse a una praxis educativa que habrá de servir para liberarnos de la opresión y explorar otros mundos posibles.

Un aspecto esencial de su pensamiento que no llegó a desarrollar con cierta profundidad teórica es

el deseo, entendido no como apetencia o motivación, sino en su sentido más radical: como deseo de vivir, de ser uno con los otros. La pedagogía freiriana es una pedagogía del deseo. La esperanza, la autonomía, la emancipación, la liberación, la recuperación de una voz propia que permita nombrar la realidad esquivando los determinismos biológicos e histórico-sociales, son formas distintas de interpellar al deseo. Entonces, ¿por qué Freire no ahondó teóricamente en estas reflexiones? Para entenderlo, convendrá recordar que en las décadas de los sesenta y setenta los debates en torno al deseo estaban lastrados de cierto barroquismo conceptual, tan ajeno al pensamiento freiriano, y anclaban en

marcos teóricos muy alejados del marxismo. Además, el deseo, como dispositivo de control, es un problema sobre todo de nuestro presente. Freire escribió *Pedagogía del oprimido* inmerso en un régimen disciplinario en el cual, para mantener el orden se recurría invariablemente a las fuerzas represivas del Estado. En la actualidad, los mecanismos de control son más sutiles y complejos: intervienen en el deseo del sujeto para que asuma como propio lo que el sistema quiere para él. En este nuevo tipo de sociedad, que algunos autores han denominado “de rendimiento”, los ciudadanos interiorizan la explotación y pasan a concebirla como parte de su desarrollo personal (se autoexplotan), y el consumo ya no se limita a los objetos externos y parciales, sino que abarca la misma existencia.

Las palabras generadoras

La falta de una reflexión teórica en torno al deseo no supuso una limitación para Freire, pero sí para muchos freirianos. Adoptaron supuestamente su pensamiento y a menudo lo introdujeron en las instituciones (en México, por ejemplo, en el Instituto Nacional de Educación de Adultos), si bien producían una educación que nada tenía que ver con la del pedagogo brasileño. Hasta el final de sus días, Freire criticó duramente esta asimilación distorsionada de sus ideas; sus “discípulos” escuchaban atentos las reprimendas para, sin dejar de considerarse freirianos, continuar reproduciendo unas prácticas que se plegaban al poder hegemónico. Una reflexión teórica sobre el deseo habría blindado su pensamiento de estas interpretaciones espurias. Iván Illich fue quizá el primero en percatarse de este “agujero” del pensamiento freiriano por el que se colaban educadores que, conscientemente o no, seguían apostando por una educación bancaria. Mucho después, Henry Giroux fue más claro al advertir de la necesidad de complementar la pedagogía crítica con una teoría del deseo.

Para explicarnos mejor, tomaremos como ejemplo las palabras generadoras. Freire confiaba en el

buen criterio de los educadores para escoger, tras una estancia más o menos breve en la comunidad, aquellas palabras particularmente significativas a partir de las cuales llevar a cabo la alfabetización. La idea es extraordinaria, pues permite apuntalar la intervención educativa en el contexto de los educandos para generar un saber que, sin descuidar las necesidades, moviliza alternativas de vida que son constitutivas de la realidad en cuanto posibilidad. Ahora bien, si hacemos un balance retrospectivo, no nos costará reconocer la compleja problemática que en la práctica plantean las palabras generadoras. Para no extendernos en la reflexión, consideremos tres casos: a) los educadores son deshonestos y recurren a palabras generadoras que distorsionan la comprensión de la realidad; b) los educadores realizan su trabajo con las mejores intenciones, pero en la selección de las palabras generadoras proyectan inconscientemente sus propias expectativas; y c) los educadores aciertan al escoger las palabras generadoras y éstas son bien empleadas en el proceso de alfabetización.

Los tres casos no son hipotéticos, sino que están sobradamente documentados en la literatura sobre la pedagogía freiriana. Giroux, que fue consciente de esta problemática, propuso la figura del educador como intelectual para hacer hincapié tanto en la importancia de comprender en profundidad la realidad de los educandos, como en la responsabilidad social que implica asumirse como educador. Ahora bien, ¿la idea del educador-intelectual realmente soluciona el problema o sólo cambia la forma de plantearlo?

En cualquier caso, la opción que nos interesa desarrollar es la tercera, es decir, cuando el educador hace bien su trabajo y pone sobre la mesa las palabras generadoras que habrán de permitir una intervención educativa satisfactoria. Si cruzamos la pedagogía freiriana con una teoría del deseo, cabe preguntarse en qué medida el educando no queda atrapado en una relación de dependencia con el educador, ya que es éste quien le ofrece un saber sobre su propia subjetividad deseante. Para evitar la

terminología que implicaría abordar teóricamente este problema, vamos a exponer un caso práctico, que tuvo lugar en una preparatoria indígena de Michoacán.

La preparatoria indígena de Santa Fe de la Laguna

Santa Fe de la Laguna es una comunidad indígena de la ribera del lago de Pátzcuaro (es el pueblo que inspiró la película de animación *Coco*). Hay tres elementos que la definen: 1) la lengua: prácticamente todos sus habitantes (cerca de cinco mil) son bilingües, si bien por lo general se comunican en p'urhépecha; 2) la comunalidad: la asamblea comunitaria es la principal forma de gobierno. Las decisiones se toman en colectivo, por lo general por unanimidad, y prevalece el afán por regirse de acuerdo a los usos y costumbres; 3) la defensa de la tierra: el vecino pueblo de Quiroga, mestizo y cabecera municipal, dedicado al comercio, lleva décadas intentando apropiarse por la fuerza de parte del territorio de la comunidad. Muchos comuneros se dedican a la elaboración de artesanías de barro; algunos viven de la pesca, son migrantes en los Estados Unidos o trabajan como profesionistas en alguna ciudad cercana. Casi todos siembran sus propias milpas y se ocupan de manera colectiva del cuidado de los bosques comunales.

En el 2010, la comunidad creó su propia preparatoria indígena (un año antes había establecido una secundaria, también indígena). Hasta entonces, los jóvenes tenían que asistir a la escuela situada en Quiroga, donde recibían una educación que los apartaba de su realidad indígena; a menudo sufrían agresiones de sus compañeros mestizos. La nueva preparatoria, que para fines administrativos figura como incorporada a la Universidad Michoacana, nació con el afán de reforzar los saberes indígenas (las plantas medicinales, la historia local, el trabajo agrícola y artesanal, las festividades, los juegos tradicionales, etc.) y la vida comunal, sin descuidar los contenidos generales que son propios de este ni-

vel educativo. La comunidad es la que se encarga por completo del funcionamiento de la escuela: cedió el espacio, asume todos los gastos, supervisa su funcionamiento y escoge a la dirección (que se considera un cargo comunitario). Los profesores no cobran por sus clases y aunque de preferencia son profesionistas de la misma comunidad, no faltan académicos de otros lugares que se ofrecen puntualmente para impartir alguna materia.

La comunidad no considera la preparatoria como un espacio privilegiado para la educación de los jóvenes. Si así fuese, se alteraría una dinámica de convivencia en la que todas las voces cuentan, y que valora no el grado académico sino la disposición a participar en la vida comunitaria. Se educa en la cocina, en la milpa, en los talleres artesanales, en las fiestas, en las asambleas y (también) en la escuela. Para los jóvenes, la preparatoria indígena constituye una oportunidad para seguir estudiando sin renunciar a una constelación de tareas, familiares y comunitarias, que determinan una praxis de la convivencia y una comprensión de la realidad en lengua materna y desde su propia cultura. Por lo demás, son adolescentes que van a todas partes con su celular, que navegan por Internet, que introducen neologismos en el idioma p'urhépecha, que recrean los atuendos tradicionales para pronunciar el escote o exhibir los tatuajes, y que "rapean" y reproducen las canciones de moda.

Una temporada en el infierno

Allá nos fuimos, hace tres años, una educadora popular con amplia experiencia, María de Jesús Guzmán Sereno, y quien esto escribe, invitados por la dirección de la preparatoria indígena, cargados con los bártulos freirianos para realizar un trabajo de antropología educativa. No ignorábamos por completo la realidad de Santa Fe de la Laguna: habíamos acompañado a la comunidad (como asesores externos) en la creación de la secundaria y la preparatoria indígenas, participamos en diversos eventos de defensa del territorio, asistimos a celebraciones,



Fotografía: Ricardo. Purepecha woman, Carapan. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/4h9vMp>

conocíamos su historia y nos unen lazos de profunda amistad con algunos lugareños. Digo esto no para hacer gala de nuestra sensibilidad, sino para contextualizar nuestro estrepitoso fracaso como educadores. La indiferencia con la que fuimos recibidos en el pueblo cada mañana, después de un tremendo madrugón, durante los seis meses de voluntarioso trabajo, tendría que habernos servido de advertencia.

No nos resultó difícil identificar las tres palabras generadoras que habrían de servirnos para arrancar en nuestra labor educativa: autonomía, territorio y lengua materna. Complacidos por nuestra pericia, las pusimos en práctica:

1. En el momento de la intervención, la autonomía era una palabra particularmente oportuna, pues los comuneros de Santa Fe de la Laguna,

siguiendo la ruta jurídico-política ya explorada por otros pueblos originarios de Michoacán (como Cherán y Pichátaro), estaban presionando al Estado, mediante manifestaciones y pronunciamientos, para que se les reconociera su derecho a recibir directamente la parte del presupuesto que les corresponde. La comunidad pagaba las rencillas territoriales con Quiroga, la cabecera municipal, recibiendo mal y tarde sus recursos económicos. Se trabajó con los estudiantes el concepto de autonomía, el derecho a la libre determinación que la Constitución reconoce a los pueblos originarios, ejemplos de otras comunidades que consiguieron la autonomía administrativa en fechas recientes, la creación de su preparatoria indígena como expresión de una autonomía educativa, etc. Nada de lo que poníamos sobre la mesa lograba despertar un mínimo de atención: nos miraban como si estuviéramos hablando de un planeta imaginario, y arruinaban los mejores momentos de la intervención levantándose para almorzar o para atender algún recado.

2. La defensa de la tierra constituye un eje vertebrador de la historia de Santa Fe de la Laguna y uno de los principales dispositivos generadores de comunidad. Pensamos: un buen tema para trabajar en clase. Con el apoyo de un comunero, revisamos sobre terreno con los estudiantes los límites geográficos del pueblo. Les propusimos que entrevistasen a algunos ancianos que habían participado en la defensa de la tierra en 1979 (durante uno de los episodios más críticos). Revisamos la prensa de ese año y algunos textos más recientes; les sugerimos que trajeran fotografías de los álbumes familiares relacionadas con este episodio y que prepararan unos murales para presentarlos en el aniversario de la restitución de las tierras, que celebran el 17 de noviembre. ¿Resultados? Mejoraron muy poco. Cuando se trataba de hacer entrevistas a los comuneros, manifestaban algún interés. Obviamente, las realizaban en p'urhépecha y tomaban muchas notas,

pero en el momento de compartirlas en clase, las reducían a unas pocas frases cortas y zanjaban la actividad sin ninguna posibilidad de debate. Dos estudiantes trajeron en su celular algunas fotografías del episodio de 1979 y se creó un corro alborotado no para hablar de la lucha por la tierra, sino para reconocer en las imágenes a familiares y vecinos. La elaboración de los murales fue una actividad que se dilató hasta hacerse interminable: las chicas pintaban flores y más flores, ciertamente bellísimas, como las que utilizan para adornar las ollitas de barro; los chicos se limitaban a seguir atentamente el trabajo de sus compañeras. Se les sugirió en varias ocasiones que añadieran algunos mensajes reivindicativos, ya que se trataba del aniversario de una lucha. Aceptaron a regañadientes y nos costó mucho convencerles para que los escribieran en p'urhépecha: ¡querían ponerlos en español! Por arte de magia, los murales desaparecieron un día antes de la celebración.

3. Nuestro último as en la manga era el idioma p'urhépecha. Santa Fe de la Laguna es reconocida en la región porque prácticamente todos sus habitantes, niños y adultos, se comunican, piensan, nombran el mundo, sienten y sueñan en lengua materna. Además, dominan el español y se defienden en inglés. Con nuestro rudimentario conocimiento de su idioma no esperábamos enseñarles ni léxico ni gramática, pero sí reivindicar su uso y sobre todo subrayar su extraordinario valor (no guarda parentesco con ninguna otra lengua mesoamericana). Trabajamos las diferencias entre idioma y dialecto; los conceptos de monolingüismo, bilingüismo y diglosia; las lenguas y las relaciones de poder; el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, etc. Sobra decir que era como hablar sobre los orígenes del chino mandarín. Llevamos varios libros en p'urhépecha y los hojeaban sin demasiado interés. En diversas ocasiones descubrimos a algunos estudiantes tomando notas, por ejemplo, de las diferentes partes (en p'urhé-

pecha) de un pez o una rana; si sabían que estábamos cerca, cerraban el libro. Entre ellos hablaban su lengua a la velocidad del rayo, pero cuando con sudor la empleábamos nosotros (palabras sueltas o frases hechas), nos respondían en español.

Las resistencias en la educación

Agotadas nuestras reservas en palabras generadoras y vencidos por la resistencia de los estudiantes, el resto del curso se convirtió en un picotear temas que nos parecían no muy alejados de su realidad: la composta, la agricultura ecológica, el valor cultural de la milpa, el ciclo del agua, la importancia de los bosques, la acuicultura tradicional, las fiestas, el jazz p'urhépecha, etc. ¿Cómo nos sentíamos nosotros? Inseguros, incrédulos, frustrados, superados por las circunstancias... y finalmente muy satisfechos. Tardamos en darnos cuenta de que nuestro fracaso como maestros freirianos suponía el triunfo de la educación freiriana.

Hubo un momento decisivo: cuando preparaban los murales para el aniversario, invitamos a un artista profesional para que les enseñase algunas técnicas de dibujo y pintura. Asistió a varias sesiones, durante las cuales recayó sobre él toda la hostilidad de los estudiantes. Ni miraban sus dibujos, que eran auténticas obras de arte, y sin embargo contemplaban y aplaudían los nuestros, que no pasaban de borrones. Nos preguntaban por cualquier asunto sin importancia, escuchándonos con la mayor atención, mientras el artista dictaba sus lecciones magistrales a las paredes. Entonces comprendimos que la habilidad de los estudiantes para frustrar nuestras expectativas educativas era una feliz forma de resistencia.

La presión que reciben las comunidades indígenas para ceder ante lo que se ha llamado la "modernidad capitalista" adquiere formas muy diversas. Hay un manera directa y agresiva que consiste en despreciar su cultura y arrebatarles las tierras. Aunque se sigue practicando, tiene pocas posibilidades

de éxito, al menos en pueblos como Santa Fe de la Laguna, que han neutralizado estos ataques a lo largo de toda su historia. Otra forma de agresión consiste en encerrarlas en una burbuja, con el pretexto de preservar su extraordinaria riqueza cultural; las comunidades se convierten en objetos de estudio para los antropólogos o en lugares exóticos para los turistas. Pero las comunidades quieren tener pasado, presente y futuro, resguardar sus saberes ancestrales sin renunciar a lo nuevo útil, explorar formas de autogobierno sin dejar de ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones que afectan a la convivencia en general. Son culturas vivas, con sus particularidades (que pueden alumbrar modernidades alternativas) pero que forman parte de una ciudadanía global. Conocer al “extranjero” sin plegarse a sus deseos constituye un elemento esencial de su supervivencia. Sin darnos cuenta, nos habíamos convertido en su objeto de estudio.

Que dos extraños se entrometan en la vida de los estudiantes, pronunciando justo esas palabras generadoras que interpelan a su intimidad, constituye una forma de violencia. Si se hubiesen plegado sin resistencias a nuestra intervención educativa, quizá se habrían ahorrado un largo camino de experiencias y aprendizajes, pero ese camino es precisamente lo que les permite comparecer como sujetos de un saber sobre sus propios deseos. El aceptar que hay un otro que tiene la clave para decodificar la realidad deja a los estudiantes en posición de desventaja y genera una dependencia que supone la vía de entrada de una voz que habrá de decirles lo que deben desear (“si él sabe lo que soy, sabe más de mí que yo mismo; por lo tanto, sabe mejor que yo lo que realmente me conviene”). Lo más interesante es que, con sus resistencias, los estudiantes ejercieron de manera práctica ese saber que llevábamos en nuestras maletas freirianas: un saber de lo propio

que interpela a la autonomía y a una praxis liberadora.

Recomendaciones para la acción

Esta experiencia nos muestra que, al menos en ciertos contextos, la educación freiriana se cumple cuando las palabras generadoras no son el punto de partida, sino el de llegada. Su emergencia se lleva a cabo mediante una exploración práctica de las resistencias, para lo cual el educador, sin renunciar a su función, acepta desempeñar el papel que le asignan los estudiantes: el de objeto de estudio o incluso el de enemigo.

Lecturas sugeridas

- DOSIL, JAVIER (2020), “La educación indígena y las resistencias desde la mirada de un antropólogo educativo”, en L. Ojeda, L. B. Rodríguez y T. Heredia (coords.), *Pueblos indígenas, archivos y memorias*, Morelia, UMSNH y Universidad Nacional de Quilmes, pp. 143-172, en: <https://ceasmexico.files.wordpress.com/2020/06/libro-pueblos-indice81genas-2020.pdf>
- FREIRE, PAULO E IVÁN ILLICH (2002), *La educación*, Buenos Aires, Galerna.
- GIROUX, HENRY (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- WOLCOTT, H. F. (1974), “The Teacher as an Enemy”, en G. Spindler (ed.), *Educational and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*, Nueva York, Holt, Rinehart & Wilson, pp. 411-425.



Fotografía: Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, en Flickr, en: <https://flic.kr/p/JsaoMB>

Paulo Freire y la Escuela Itinerante del MST

Isabela Camini

Sector de Educación del MST / Instituto de Educación Josué de Castro | Brasil
isacamini@yahoo.com.br

Muchos que te conocieron sólo por tus libros quizá pudieron percibirlo, pero quienes tuvimos el privilegio de conocerte podremos estar de acuerdo en que, arrojando ese pensamiento lúcido y transformador, estaba el ser humano más humano que yo haya conocido, como lo he dicho y escrito tantas veces desde que te conocí.

Carlos Núñez Hurtado

Introducción

Éste es un escrito testimonial, elaborado con la ayuda de una memoria que recuerda la experiencia educativa vivida en la Escuela Itinerante y otros espacios del Movimento Sin Tierra/MST/Brasil inspirados en el pensamiento y la práctica de Paulo Freire. A través del precioso instrumento de la memoria oral recuperamos el relato de tantas vidas cotidianas vividas e inspiradas por el educador del

pueblo. La memoria arraiga en lo concreto cuando, con cuidado y fidelidad a los hechos, la plasmamos en el papel.

Vivimos días oscuros en todo el mundo, y por ello necesitamos urgentemente volver a colocar en la historia de la educación el legado del educador que cruzó las fronteras para ir al encuentro de los oprimidos de Chile y África. Como receptores de los ataques de la clase dominante, los movimientos so-

ciales populares luchan por su memoria, por su historia y su dignidad, y recrean su pedagogía en las escuelas. Para nosotros, Paulo Freire siempre será el patrono de la educación brasileña.

Tras años de lucha por el reconocimiento legal de la vida escolar de los niños en los campamentos del estado de Rio Grande do Sul, el MST planteó una Escuela Itinerante pública estatal. Esta experiencia pedagógica, que poco se parece a la escuela habitual, se desarrolló entre 1996 y 2008. Posteriormente, cinco estados de la Federación, donde estaba organizado el MST, también adoptaron este proyecto, diseñado para educar a los niños de las familias de los campamentos creados para resistir la lucha por la tierra y por la Reforma Agraria.

Este testimonio es fruto de mi experiencia junto a los educadores a quienes acompañé en algunos procesos formativos y de sistematización del aprendizaje; se propone mostrar la contribución de Paulo Freire a la Escuela Itinerante. Su pensamiento y su práctica política fueron el “faro pedagógico” que se requería en las condiciones adversas y desafiantes que enfrentaban día con día los campistas. Justamente por estar inmersa en la lucha e inspirada por Freire, esta Escuela se hizo conocida y respetada en la academia y en los frentes de la educación popular, al mismo tiempo que fue cuestionada por la burguesía, defensora de la escuela capitalista.

La Escuela Itinerante: el contexto

Su nombre, Escuela Itinerante, evoca su identidad con el movimiento social que reivindica el derecho a la educación. Este nombre se refiere a la postura pedagógica de caminar juntos, en la lucha. Fue creada con la intención de no asentarse en ningún lugar; su estructura física era moldeable, se construía y se interrumpía a medida que el campamento se veía presionado a trasladarse a otra zona. Los campistas realizaron este trabajo con habilidad y determinación. Generalmente la escuela era lo primero que se edificaba, con el trabajo de todos. El aprecio por ella se debía a que los hijos de los campistas estudiaban

en la “itinerante”, con educadores del campamento. Se trata de una escuela donde el conocimiento surge de la vida, impulsado por la necesidad de luchar. En el campamento, la escuela se construía como las barracas para la vivienda, pero con divisiones para los diferentes grupos de aprendizaje, una secretaría y un comedor. Para iluminar el interior, el MST pidió al Estado unas lonas especiales, blancas por dentro. El exterior se mantuvo similar a las demás barracas. En los campamentos del MST donde se organizó la Escuela Itinerante, la comunidad en su conjunto participaba en la dinámica educativa. Tanto los padres y madres como las y los educadores colaboraban para que los estudiantes entendieran la historia del campamento y las razones que habían llevado a establecerlo. La escuela que camina con los acampados da más sentido a sus vidas, incentiva su resistencia y la lucha colectiva.

En mis visitas a los campamentos observé que la Escuela estaba construida en un lugar prominente, visible a los ojos de los visitantes. Al recorrer el campamento, mientras explicaban cómo estaban organizados, insistieron en pasar por la escuela y detenerse ahí un rato para hablar de lo que habían conquistado, de la importancia de la escuela en la vida del Movimiento y, sobre todo, de lo que hacían para garantizar su supervivencia.

En las marchas, educadores y alumnos caminaban juntos, de la mano, identificados con un distintivo: la Escuela Itinerante. Llevaban cuadernos y lápices, anotaban sus preguntas para después conversarlas y sistematizarlas. Es probable que los padres se sintieran más tranquilos al tener a sus hijos cerca, con la garantía de que estaban aprendiendo. Juntos, padres y madres, hijos(as) y educadores(as) establecieron puentes de confianza y apoyo en los momentos en que la violencia del Estado opresor se volvió brutal, hasta el punto de llegar al derramamiento de sangre, a lastimar sus espaldas o a empañar sus ojos por los efectos de los gases lacrimógenos. Cuando los caminantes se detenían a descansar, los niños y los educadores elegían un lugar aparte, bajo un árbol, dentro de un autobús o en al-

gún espacio cubierto que encontrarán en el camino. Debido a las condiciones de itinerancia, el tiempo de clase era más corto y no alcanzaba para discutir y sistematizar todas las preguntas que surgían de la realidad.

He leído las cartas escritas por los estudiantes de la Escuela Itinerante que, al estilo de las Cartas de Paulo Freire a sus amigos durante su exilio, conmueven y reconfortan. Tengo claros recuerdos del entusiasmo de los niños cuando había algún motivo para escribir una carta. Era una tarea colectiva y planificada: sentados en círculos, todos expresaban sus ideas, respetando su turno. Alguno/a de ellos/as era elegido/a para poner por escrito las ideas. Tras largas conversaciones, la carta se leía. Si lo escrito no estaba claro y directo, lo reescribían de su puño y letra. La escritura de las cartas constituía en sí mismo un aprendizaje.

Recuerdo la carta que escribieron al Fiscal del Estado para explicar la necesidad de una Reforma Agraria equitativa, que distribuyera las tierras improductivas a los trabajadores del campo, y para pedir la expropiación de la Hacienda Guerra, donde estaban acampados, para labrar la tierra, sembrar y cosechar productos sanos, tener escuelas rurales, seguir estudiando y defender su dignidad. En sus cartas denunciaron la presencia de la brigada militar y su actitud intimidatoria. Con ellas conmovieron a las autoridades, pero no hasta el punto de moverlas a actuar contra el latifundio.

En otra ocasión, habiendo desarrollado su capacidad para mirar la realidad, los niños se inquietaron con el encarcelamiento de un compañero, en Paraná, padre de tres niños pequeños y decidieron escribirle cartas de solidaridad expresando su indignación por la brutalidad de la policía, ya que ésta le prohibió recibir visitas de sus hijos. Supe que el padre, preso, las leyó y respondió. Esta es una prueba concreta del aprendizaje que se construye a través de la escritura de cartas en una escuela problematizadora y liberadora, anunciada por Freire.

Fui testigo de cómo estudiaban la *Pedagogía del oprimido*, buscando entender cómo liberarnos del

opresor alojado en nuestro interior. Buscaban el significado de las palabras oprimido, opresor, antidialógico. Leí en sus ojos una decisión: si somos sembradores de humanidad, no podemos aceptar prácticas de opresión. Tenemos que luchar por una escuela parecida a la que anunció Freire.

Paulo Freire, el faro pedagógico de la Escuela Itinerante

Creada en seis estados de la Federación, la Escuela Itinerante se sumergió en la pedagogía de Freire, donde encontraron el verdadero sentido de su pensamiento: *para la clase trabajadora, la educación debe ser pública, problematizadora y humanizadora*. Para el MST, esta educación sólo se conseguiría si la escuela estaba allí donde estaba la gente, y no cuando la gente se ve obligada a caminar kilómetros y kilómetros para llegar a la escuela. Estas experiencias nos ayudaron a entender la pedagogía del oprimido entrelazada con la pedagogía del movimiento.

La idea de dialogar con Freire para construir una escuela diferente se inspiró en tres momentos en los que identificamos su presencia: en primer lugar, sabemos que, en la década de 1980, al inicio de la lucha fue invitado como inspirador pedagógico; en un segundo momento asistió a una escuela del campamento en 1982, en respuesta a la inquietud que la lectura de su *Pedagogía del oprimido* había provocado en los educadores y su necesidad expresa de trabajar los temas generadores con palabras de la realidad que vivían los acampados y que surgían de su lucha. Esta iniciativa fue fundamental para desarrollar una metodología que permitiera desentrañar las palabras más escuchadas en el campamento: tierra, lucha, favela, sin tierra, muerte, de las cuales nacieron preguntas generadoras de conocimiento crítico y liberador. El deseo era educar al ser humano desde lo humano que lo habita, como se lee en *Pedagogía del oprimido*. Desde ese momento, el sueño del educador del pueblo nunca nos ha abandonado.

La tercera presencia que quiero destacar fue la visita de Freire al asentamiento Conquista da Fron-



Fotografía: Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, en Flickr, en: <https://flic.kr/p/26jv6zN>

teira, en Rio Grande do Sul, en 1991, cuando tenía 70 años, para la graduación de un grupo de jóvenes alfabetizadores. Fue la única vez que vimos de cerca al educador que la dictadura había expulsado de Brasil. ¡No podíamos creer que estaba en un asentamiento del MST! Le dimos la mano y nos hicimos una foto con él. Le oímos decir, desde el fondo de su corazón, que el MST estaba haciendo lo que él tanto deseaba hacer, pero no había podido por la brutalidad de la dictadura en 1964: alfabetizar. Con la humildad pedagógica propia de un hombre de gran corazón, aceptó enfrentar las terribles condiciones del camino para llegar al asentamiento. Al llegar nos dijo: “¿cómo podría ser que yo, que escribí *Pedagogía del oprimido*, no fuera allí donde los oprimidos escriben su pedagogía?”. Hoy, mientras escribo este testimonio, echo de menos su joven rostro fotografiado junto a nosotros. Al ver esta foto me sorprende lo jóvenes que éramos él y nosotros. Después de todo, han pasado 30 años.

Estas tres presencias de Freire prepararon el terreno para fundamentar la formación de educadores itinerantes, junto con el movimiento de las fami-

lias. Al ser una escuela forjada en condiciones adversas, debería ser diferente de la escuela capitalista habitual, antidialógica y bancaria. Debía estar impregnada de sueños, ser una nueva escuela. Para hacerla diferente, los educadores y educadoras insistieron en la lectura e interpretación de las obras de Paulo Freire. Las palabras que generaban conocimiento crítico surgían de la lucha en la que estaban inmersos. Los conocimientos en las diferentes áreas se construyeron mediante el diálogo problematizador, respetando los saberes de los alumnos, los educadores, los libros y la realidad latente y desafiante. En esta experiencia educativa, en la que la lucha y la construcción de una nueva vida fueron de la mano, se logró el sueño anhelado de crear conciencia de la condición de opresión y buscar la emancipación del pueblo.

Formación y práctica docente

Allí donde la itinerancia de la lucha obligaba a desplazarse a la escuela, los educadores alternaban el trabajo entre las horas de clase y las de estudio. La



Fotografía: Frank Romero en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/Znqs61dgAoM>

planificación fue colectiva, basada en la lectura de las obras de Paulo Freire. Con él aprendieron a reconocer en su realidad el contenido que detonaba el conocimiento: ¿por qué no tenemos tierra?, ¿por qué estamos acampados? Su pedagogía impregnó los contenidos y la lucha en su conjunto. Al saber que Freire ya había inspirado al Movimiento en 1980, cuando algunos militantes tuvieron acceso a partes de *Extensión o comunicación y Pedagogía del oprimido*, los educadores de la Escuela Itinerante profundizaron el diálogo con Freire. Aunque somos conscientes de que nos costará toda la vida comprender la grandeza de sus obras, hay miles de guardianes de su legado, que no podrá ser secuestrado en alguna noche oscura.

Cada escuela organizaba su propio programa de formación a partir de las líneas establecidas por el Sector de Educación de cada estado. Los educadores de las Escuelas Itinerantes habían sido formados en cursos de Magisterio y de educación superior, así como en licenciaturas en Educación del Campo, organizadas y dirigidas por el propio Movimiento. Y participaban en procesos de formación permanen-

tes, dadas las contradicciones sociales que emergían día a día. Estos docentes tenían acompañamiento que aseguraban que el aprendizaje en las escuelas fuera coherente con el proyecto social y educativo humanista y de emancipación defendido por la pedagogía del Movimiento, heredero de la pedagogía del oprimido.

Sistematización de la experiencia

A principios de la década de 2000 había 16 campamentos en Río Grande do Sul, por lo tanto, eran 16 escuelas itinerantes, a veces en marcha, a veces atendiendo a niños y adolescentes en los campamentos. Recuerdo que varias escuelas fueron bautizadas con el nombre de Paulo Freire, porque se habían estudiado y debatido sus libros con la comunidad:

Paulo Freire es uno de los nuestros. Es un tipo especial, está de nuestro lado. Nos inspira, eleva nuestra estima. Como nosotros, lucha contra la explotación, defiende a los oprimidos porque es portador

de una pedagogía, capaz de liberarse del opresor. Luchó por la humanización, por eso es uno de los nuestros.

Para el MST era muy importante que la escuela itinerante fuera debidamente sistematizada e investigada, para darle visibilidad. Por razones de trabajo, he organizado y procurado leer las 25 disertaciones y 9 tesis que han sido elaboradas en diferentes universidades de Brasil, a las que se suma una colección de textos, cartas e informes que resultaron de esta experiencia. Al retomar esta memoria queda claro que la Escuela Itinerante está impregnada de la pedagogía del movimiento y la pedagogía del oprimido. El gran interés que esta experiencia despertó entre los investigadores hizo que se difundiera ampliamente y se debatiera en diferentes espacios de la educación formal y popular. Al implicar los principios freirianos, planteó preguntas instigadoras e intrigantes como ¿es posible construir una pedagogía contrahegemónica en una escuela sin lugar fijo, con lonas negras, estructuras precarias, a menudo con clases bajo un árbol, al lado de la carretera?

A pesar de que estamos encerrados por la pandemia, cuidándonos mutuamente a través de la solidaridad, quienes participamos en el MST hemos desarrollado un hermoso programa de estudios, debates y reflexión sobre el legado de Paulo Freire de forma remota. Atendemos su llamado a no reproducirlo, sino a recrearlo, y de este modo continuamos su legado, clavando en el suelo los pilares de la escuela que él soñó. Queremos sistematizar las prácticas pedagógicas inspiradas por él para afirmar la posibilidad de forjar una escuela diferente, aunque el sistema hegemónico nos haga sentir frustrados cada día. Así, Paulo, desde donde puede vernos mejor, podrá leer nuestro testimonio. Queremos fortalecer y dar visibilidad a su pedagogía presente en las 1,500 escuelas conquistadas en los 37 años de lucha en 24 estados de la Federación. En estos estados el MST levantó su bandera roja con el deseo de ver la tierra compartida, la escolaridad básica para todos, la producción abundante de alimentos sanos. Y, so-

bre todo, ver a los niños libres para crecer, jugar, estudiar y expresar su inquietante felicidad, comprendiendo la razón de ser de la lucha de sus padres.

Lamentablemente, esta forma de escuela itinerante sólo ha continuado en Paraná durante 18 años. La fuerza del Estado opresor negó este derecho a los trabajadores de los demás estados.

Para seguir reflexionando

Con motivo del centenario del natalicio de Paulo Freire nos preguntamos: ¿de qué manera la Escuela Itinerante recrea y reinventa a Paulo Freire? Cuando los campesinos rompen las vallas del latifundio y plantan los pilares de la escuela en la tierra y le dan una identidad - itinerante. Cuando están en los campamentos o en la marcha, cuando organizan el entorno educativo bajo un árbol de mango, a la orilla de un lago contaminado, cerca de un vertedero, y allí estudian la realidad. Cuando cuestionan los contenidos sin sentido y ponen en su lugar las palabras que generan conocimiento. Cuando interrumpen las clases porque la policía viene a desalojar a las familias, quema la escuela y tira el almuerzo escolar a los perros.

Para Freire y los campesinos, la escuela no necesita necesariamente cuatro paredes y no debe encerrarse entre sus muros, lejos de la vida y la realidad. A la vera del camino, cobijados a la sombra de los mangos o bajo el sol abrasador, los niños estudiaban el sistema capitalista, sostén del latifundio improductivo, el poder de la Brigada Militar que, sin piedad alguna, destruyó su escuela. Bajo la sombra de un árbol de mango descansaron sin entender por qué la policía puso tierra en los sartenes en los que habían preparado su comida durante un violento desalojo en la fría madrugada de julio de 2007. A la sombra del árbol de mango se puede descansar, reflexionar, reunirse con los compañeros, recuperar fuerzas para continuar la marcha. Allí se rehace la Escuela Itinerante, cerca de la vida de las familias, cuya lucha es la única condición que les queda para conquistar la autonomía y la libertad. Lejos de las

vallas que la aprisionan de la realidad, esta escuela se abre a la vida, al mundo.

Al final de este testimonio, reafirmo: Paulo Freire es una presencia desafiante en nuestras vidas; ha acompañado la lucha por la Reforma Agraria redistributiva y la justicia social durante 37 años. Su compañía nos hace bien, nos comparte su fuerza en las noches frías y en los días en que el sol abrasador se instala en nuestros sombreros. Recordamos que al final de su vida, cuando veíamos en la televisión al Movimiento en marcha, a los campesinos con el sol despiadado sobre sus cabezas, cansados y desanimados, sangrando y con los pies descalzos por el asfalto hirviente, llevando sus banderas a Brasilia, escuchamos sus palabras de perplejidad e indignación. ¿Qué diría hoy Paulo a las autoridades brasileñas que conspiraron contra el pueblo? Siempre insatisfecho, luchó contra el sistema capitalista y se resistió, obstinada e intencionadamente, a la realización de la Reforma Agraria que impuso la dictadura militar en este país. Este asunto sigue siendo nuestro y de todas las personas decentes que viven en Brasil.

Su aportación pedagógica, lúcida y crítica, en defensa de la escuela pública, nos da la certeza de que fue un hombre dedicado a pensar en un proyecto educativo emancipador. No estaba de acuerdo con la escuela autoritaria y antidialógica. Propuso una escuela comprometida, emancipadora, liberadora, sin vallas ni muros, llena de contenidos críticos, vertidos desde la realidad. Con su inspiración, construimos más que una escuela en la Pedagogía del

Movimiento. Seguirá teniendo la mano generosa del educador del pueblo, que supo educar en sí mismo la gratitud y la sensibilidad. Cuando fue mayor, se puso las sandalias de la humildad pedagógica y vagó por el mundo. Lúcido, coherente y generoso, siempre estuvo del lado de los pobres. Gracias a su historia, pudo valorar la escuela de los Sin Tierra, iniciada y reinventada, bajo un plástico negro.

Paulo, hace años que leemos tus obras. La hemos recreado, haciendo una defensa incondicional de tu legado a través de nuestras prácticas sociales concretas en la lucha por la tierra.

Lecturas sugeridas

CAMINI, ISABELA (2020, 28 de agosto), "Qualidades necessárias ao educador revolucionário", en: <https://www.neipies.com/qualidades-necessarias-ao-educador-revolucionario/>

CAMINI, ISABELA Y JOÃO PEDRO STEDILE (2021), "O Encontro de Paulo Freire com o MST" (disponible a través de la autora).

SORIANO, RAFAEL (2021, 5 de mayo), "O MST e o legado de Paulo Freire na África. Uma perspectiva internacionalista do trabalho de Paulo Freire, que espalha uma Educação Libertadora por todos os continentes", en: <https://mst.org.br/2021/05/05/o-mst-e-o-legado-de-paulo-freire-na-africa/>

Traducción: César Eduardo Ortega Elorza

**Educar es impregnar de sentido todo lo que hacemos
en cada momento**

Paulo Freire



Fotografía: Zainul Yasni. Unsplash, en: https://unsplash.com/photos/Qixg_q2vh0

La huella de Freire en un proceso de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras

Carmen Campero Cuenca

Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco | México
ccampero2@gmail.com

Introducción

Saber leer y escribir es un derecho humano, establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y es, a la vez, la puerta al ejercicio de otros derechos humanos. Si bien México, ha tenido avances importantes en los últimos 45 años, el 5.5% de la población de 15 años y más no sabe leer y escribir (INEGI, 2015). Frente a ello, diversas instituciones, organizaciones de la sociedad civil (OSC) e instituciones de educación superior

se han sumado para contribuir a resarcir esta deuda social, y así avanzar en la construcción de un mundo más justo e incluyente al que nos invita Freire, con su vida y su obra. La Universidad Pedagógica Nacional es una de ellas. En este marco, en 2015, en la Unidad Ajusco, se impartió el seminario taller “Formación de alfabetizadores y alfabetizadoras desde una perspectiva integral” (ST) en respuesta a la invitación que recibió de la Secretaría de Educación Pública a sumarse a la Campaña Nacional de

Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo, que inició en el año 2013.

El seminario tuvo como objetivo general que las y los participantes construyeran una visión de conjunto sobre aspectos clave que favorecen procesos integrales de alfabetización en las personas jóvenes y adultas, a fin de avanzar en la incorporación paulatina de éstos a sus prácticas educativas. Se trabajó desde una conceptualización de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, donde la alfabetización constituye una de las etapas iniciales para el aprendizaje de la lengua escrita vinculada a la vida, concebida como un proceso continuo.

Con una duración de 30 horas que se amplió a 38, mediante sesiones presenciales semanales de 3 horas, se impartió a dos generaciones de estudiantes, 77 personas en total, que en su mayoría se encontraban colaborando en los programas de alfabetización que impulsa el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) —Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo— y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) —Educación para la vida—, otros más en organizaciones de la sociedad civil y universidades. El 75% eran mujeres y la misma proporción contaba con estudios superiores parciales o completos, en diferentes disciplinas. Con relación a su experiencia en alfabetización, el 80.5% había realizado esta acción en algún momento de su vida y, de éstos, 88.7% utilizaba el método de la palabra generadora; 58.4% se encontraba alfabetizando al momento de estudiar el curso. Estos rasgos aportaron gran riqueza al proceso de formación en el seminario taller.

Desde el inicio se decidió llevar a cabo la sistematización de esta experiencia con el objetivo de analizar sus alcances y límites, para mejorarlo.

El pensamiento y la obra de Paulo Freire, gran educador, luchador social y constructor de utopías estuvieron presentes desde el origen del programa; la importancia de la formación de las y los educadores y la rigurosidad de ésta que expone en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* (1998) fue una de las razones para promover este seminario taller; otras

de sus huellas se encuentran en el diseño y desarrollo del proceso educativo, cuyo eje articulador fue “leer el mundo para transformarlo”. Éstos y otros aportes se encuentran entrelazados con los autores y autoras de la pedagogía crítica, de la educación popular, del constructivismo y de diversos acercamientos a los procesos de alfabetización que confluyen en una orientación socioeducativa.

En el seminario se abordó el proceso de *formación* de alfabetizadoras y alfabetizadores con una orientación socioeducativa porque puso en el centro a los sujetos, sus intereses y necesidades; se promovió un proceso que fuera integral, y que propiciara la transformación de sus prácticas. Además, se orienta a fortalecer capacidades que les permitan la puesta en marcha de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, relevantes y de calidad, a partir de la reflexión de sus prácticas, a la luz del conocimiento y profundización de referentes teóricos y metodológicos de la educación de personas jóvenes y adultas.

Actividades

En el diseño y desarrollo de este seminario taller fueron consideradas aportaciones de especialistas y educadores a partir de la revisión bibliográfica sobre alfabetización y formación de alfabetizadores; visitas en campo y diálogos con participantes en proyectos de alfabetización emprendidos tanto por instituciones públicas como por organizaciones de la sociedad civil; mi experiencia de dos años como alfabetizadora en el Círculo de Estudios San José en la zona sur-poniente de la Ciudad de México y el diálogo frecuente con mi compañera alfabetizadora Carolina López y mi colega de la UPN-Morelos, Pilar Sánchez Ascencio.

Con estos insumos se procedió a diseñar el mapa curricular, al cual se le hicieron algunos ajustes en el camino para dar respuesta a necesidades e intereses que fueron surgiendo y, posteriormente, debido a consideraciones producto de la reflexión del proceso y el análisis de los resultados de la primera

generación. Desde el inicio el programa fue estructurado en seis bloques interrelacionados entre sí, orientados a que las y los participantes construyeran una visión integral de los procesos de alfabetización.

El primer bloque, "Visión de conjunto de la problemática de la alfabetización", tuvo como objetivo favorecer en las y los participantes una visión histórica y política de la alfabetización en el marco de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) para que con esta base construyeran un marco referencial de sus prácticas.

Para ello revisaron las principales políticas locales, nacionales e internacionales, particularmente la V y VI Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), así como la Campaña Nacional de Alfabetización y otras propuestas significativas como los Puntos de Referencia Internacionales sobre Alfabetización; todo ello con el fin de construir una perspectiva más amplia sobre las orientaciones de la alfabetización, así como ubicar su práctica, analizarla, enriquecerla y valorarla, esto último al sentirse parte de un esfuerzo mundial. De igual manera se abordó la magnitud de la problemática del analfabetismo en México y en el mundo, sus causas y alternativas para coadyuvar a su solución.

El bloque 2, "Sensibilización sobre los elementos socioeducativos, metodológicos y afectivos involucrados en los procesos de alfabetización", se planteó como objetivo favorecer un primer acercamiento a las dimensiones socioeducativa, metodológica y afectiva de los procesos de alfabetización, así como reflexionar sobre la importancia del papel que desempeñan las alfabetizadoras y alfabetizadores en esas dimensiones. En tal sentido se buscó dar respuesta a un problema que se ha identificado en la formación inicial de los alfabetizadores, observado en algunos círculos de estudio: su limitado acercamiento y reflexión sobre la complejidad del proceso de aprender a leer y escribir, complejidad que abarca diversos elementos, incluyendo las historias de las personas que están aprendiendo a leer y escribir, las estigmatizaciones sociales de que son objeto, y las

inseguridades que éstas ocasionan. En palabras de Freire, la comprensión de las y los otros.

El bloque 3, "Cultura e interculturalidad" inicia con la conceptualización de las personas jóvenes y adultas como sujetos sociales: históricos, productores de cultura y con un rol en la transformación de sus realidades sociales, de acuerdo con la propuesta de la Conferencia Preparatoria de América Latina a la CONFINTEA VI en el año 2008. Esta mirada se entrelaza con su agencia al ser actores sociales que cuentan con múltiples conocimientos y experiencias que aportan a sus procesos educativos y a los otros ámbitos de su vida, como son el familiar, el laboral y el comunitario.

Este acercamiento a los sujetos de la EPJA, tanto a los educadores y educadoras como a los participantes en los círculos de estudio, se complementa con la consideración de la relevancia cultural de los procesos de alfabetización, que incluye la reflexión sobre una concepción antropológica amplia de cultura según la cual todos los grupos humanos poseen y crean cultura; además, propone identificar expresiones, prácticas y producciones culturales de los grupos con los que trabajan a fin de ser incorporadas en los procesos de alfabetización. La interculturalidad es temática obligada para promover actitudes de respeto, interés, valoración, promoción e intercambio entre las diversas culturas que están presentes tanto en los grupos de estudio como en los países.

Por su parte el bloque 4, "Enfoques de alfabetización y su concreción en algunas estrategias metodológicas", se centró en la reflexión y análisis de tres orientaciones de los procesos de alfabetización: a) el tránsito del aprendizaje de las letras al de prácticas sociales de lengua escrita; b) la educación liberadora frente a la educación bancaria y compensatoria; y c) el enfoque humanista en la educación a fin de propiciar una concepción de la alfabetización como proceso de aprendizaje continuo, orientado a la apropiación y uso de la lengua escrita en contextos socioculturales específicos, que busca la transformación de la realidad; de esta manera se favorece



Fotografía: Presidencia El Salvador. Conmemoración Día Internacional de la Alfabetización. Flickr, en: <https://flic.kr/p/yfoizc>

tomar distancia de enfoques reduccionistas e instrumentales de la alfabetización centrados en la adquisición de códigos escritos. El objetivo de este bloque fue construir una visión de conjunto sobre los principales elementos de los tres enfoques de la alfabetización para favorecer que las y los participantes integraran algunos de sus planteamientos en sus prácticas.

Es aquí donde se incluyó la reflexión de la lengua como elemento sustantivo de la cultura de los grupos y medio de expresión de su visión del mundo, de la vida, de sus sentimientos y valores, etc. Desde esta perspectiva se analizan las características del lenguaje oral y del lenguaje escrito y el paso de uno a otro en contexto, así como algunos aspectos vinculados con la decisión sobre en qué lengua alfabetizar.

En el bloque 5, “El método de palabra generadora y su concreción en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA) y en el programa ‘Educación para la vida’ (SEDU)” se buscó profundizar en los fundamentos, alcances y límites del método psicosocial de Paulo Freire y reflexionar sobre la manera en que

es utilizado en dichos programas, a fin de superar la simplificación que en muchas ocasiones se incurre al nombrarlo “palabra generadora”.

Para ello se analizó la propuesta metodológica de los Círculos de Cultura y se diseñaron diferentes actividades para recuperar los conocimientos previos de las y los participantes y para identificar situaciones, prácticas y objetos presentes en los ámbitos en que se desenvuelven sus estudiantes y que pueden ser usados como materiales de alfabetización. Todo ello orientado a favorecer el uso de la lengua escrita en situaciones de la vida cotidiana. Por otra parte, se reflexionó acerca de la manera en que se concreta el método en las dos instituciones: la programación didáctica de una sesión, los materiales, los procesos de evaluación y los aspectos operativos.

También se comentaron los alcances y límites de los métodos Reflect (que promueve Ayuda en Acción) y del método cubano Yo sí Puedo, ambos vigentes en nuestro continente.

Si bien la incorporación y reflexión de las experiencias de los y las participantes fue un eje metodo-

lógico de todo el seminario taller, también se incluyó el bloque 6, “Estrategias y actividades para favorecer procesos de alfabetización integrales”, con el objetivo de fomentar el intercambio y retroalimentación de estos aspectos. Para el desarrollo de este bloque, las presentaciones se centraron en los siguientes temas: prácticas situadas de alfabetización y cooperación; el reconocimiento de los saberes e intereses de las y los participantes y su consideración a lo largo del proceso; y la importancia del sentido de lo que leemos y escribimos y otras más para favorecer la metacognición. La actividad de cierre del ST consistió en la planeación didáctica de una sesión en la que tuvieron que incorporar aprendizajes adquiridos en el curso, a partir de una guía.

Dado que el *desarrollo de habilidades y actitudes* también es parte de un proceso integral de formación, se buscó desarrollarlas a lo largo del ST. Respecto a las primeras, se propició el fortalecimiento de la expresión oral y escrita, así como la comprensión, el análisis, la síntesis, la toma de decisiones y la capacidad propositiva, todo lo cual se relaciona con el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. De igual manera se vivenciaron a lo largo de la formación actitudes de respeto, aprecio por la diversidad y sentido de pertenencia, así como la participación, el compromiso, la responsabilidad y solidaridad hacia las otras y los otros.

Un aspecto más que se favoreció fue su identidad como educadores y educadoras de este campo educativo, a partir de la ubicación de su trabajo como parte de un esfuerzo amplio en el que participan muchas personas en el país y en el mundo; la identificación de los aspectos que comparten con otros alfabetizadores, que les permite reconocerse como educadores, junto con otras y otros; la valoración de sus grupos, de su trabajo y de sí mismos, que propicia el aumento de su seguridad personal y autoestima.

De manera sintética la propuesta metodológica del seminario taller se caracteriza por lo siguiente: 1) la práctica como punto de partida y de llegada, que incluye la reflexión de lo que acontece con gru-

pos a la luz de los nuevos conocimientos, así como el intercambio de experiencias y saberes, para generar nuevas visiones, aprendizajes y propuestas para transformar paulatinamente su práctica alfabetizadora; con ello, se busca interrelacionar el contexto concreto y el contexto teórico, que nos propone Freire; y, 2) el trabajo grupal que conlleva el diálogo abierto y sincero y la colaboración en condiciones de horizontalidad, mediante el cual se favorece el encuentro con las y los otros para compartir puntos de vista, aprendizajes, dudas, experiencias, sentimientos, logros y problemas, así como profundizar en el análisis y construir proyectos de futuro tanto individuales como grupales.

Resultados

El análisis, las reflexiones y los intercambios que tuvieron lugar con el grupo, así como la sistematización de esta experiencia permitió identificar los siguientes resultados con relación a tres facetas desde las cuales podemos mirar, acercarnos y llevar a cabo prácticas vinculadas con los procesos de alfabetización y que se encuentran entretejidas.

1. *Se aporta a una mirada integral de la alfabetización y su importancia* que se puede sintetizar en lo que dice Freire: “leer el mundo para transformarlo”, y que incorpora los siguientes referentes para orientar los procesos de alfabetización, de manera interrelacionada: a) incorporar el conocimiento de los sujetos y sus contextos desde el inicio del proceso; b) centrarlos en la adquisición y el uso de habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático en la vida cotidiana, que implica su vinculación con los diferentes ámbitos en que se desarrollan las personas como son familia, trabajo y comunidad; c) orientar la lectura y escritura a resolver problemas de diversa índole de su vida cotidiana; d) desarrollar las capacidades de las y los participantes: pensamiento crítico, expresión oral y escrita, toma de decisiones, etc.; e) dar respuesta a las necesidades e intereses

de los grupos, mediante diversidad de métodos, estrategias y materiales, así como favorecer su participación a lo largo de los procesos y el trabajo grupal para el fortalecimiento de sus lazos; f) promover su auto reconocimiento como sujetos históricos, con saberes y experiencias, productores de cultura, promotores de cambios personales y sociales; g) atender los aspectos afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje considerando sus historias de vida y particularidades del proceso educativo de cada persona, promoviendo su autoestima. Estos planteamientos se entretajan en dos más amplios: i) la transformación de sus vidas, en lo personal y social que conlleva su empoderamiento para alcanzar su bienestar y “buen vivir”; y ii) el aprendizaje de la lectura y escritura como continuum, para favorecer la educación y el aprendizaje a lo largo de sus vidas.

2. Desde otra faceta se enriquece la propuesta original de las dimensiones que se sugiere considerar en la formación de personas involucradas en procesos de alfabetización, particularmente en la de las y los alfabetizadores y son las siguientes:

- Dimensión socioeducativa: considera las características y los contextos de las personas jóvenes y adultas que participan en procesos de alfabetización, como punto de partida y llegada de los aprendizajes. Así, es necesario ubicar su práctica en las políticas internacional, nacional y local; identificar los rasgos de los participantes, sus saberes previos, su cultura, sus experiencias, sus intereses y necesidades, así como las principales características de los espacios en que se desenvuelve su vida cotidiana como son la familia, el trabajo y la comunidad. De igual manera incorporar esos elementos a los procesos de alfabetización para que sean relevantes.
- Dimensión metodológica: atañe a los fundamentos del trabajo educativo que lleva a cabo el alfa-

betizador, como son los diferentes enfoques sobre la alfabetización, el reconocimiento de las diferentes maneras en que aprenden las personas y algunos métodos y su concreción; además la diversidad de estrategias, actividades y recursos que favorecen aprender a leer y escribir a partir de, en y para sus vidas, por lo que los aspectos mencionados en la dimensión socioeducativa se incorporan para enriquecer y transformar paulatinamente sus prácticas.

- Dimensión afectiva: incluye el clima del espacio educativo que debe favorecer el alfabetizador y alfabetizadora a fin de propiciar un ambiente donde exista respeto y reconocimiento; hacer visibles las contribuciones de las personas a sus entornos y su papel como constructores de sus vidas; y que promueva relaciones solidarias y de colaboración. Por otra parte, que considere la historia personal y social que muchas veces ha estado marcada por vivencias ligadas a descalificaciones, desigualdades, a sentimientos de impotencia e inferioridad etc. por todo lo anterior es necesario que promueva la autoestima y el empoderamiento de los participantes.
3. *La reflexión sobre algunas vinculaciones entre el enfoque de derechos y la formación de alfabetizadores.* Este enfoque es un gran marco referencial de muchos educadores y académicas que buscan contribuir a un mundo digno y justo, en el que la alfabetización es un derecho llave que favorece el ejercicio de otros derechos; en él se pueden inscribir tanto los procesos de formación de alfabetizadores como las prácticas educativas que realizan. Sintéticamente, el enfoque de derechos incluye los siguientes aspectos (DVV/Campero, 2016) y sobre cada uno se hacen algunas relaciones con la formación de alfabetizadores y alfabetizadoras (AA):
- el derecho de las personas al buen vivir: trabajo digno, medio ambiente saludable y sustentable, reconocimiento y consideración de la cultura.

Con relación al trabajo digno se favorece la reflexión de la situación laboral de los AA y que son sujetos de derechos. Además, se fomenta que articulen el aprendizaje de la lectura y escritura con el papel de las personas en la promoción del autocuidado de su salud, de un ambiente sostenible, con su trabajo, y por otra parte suscite el reconocimiento y valoración de los rasgos culturales de los grupos y la incorporación de estos al proceso de alfabetización.

- el reconocimiento y la atención a la diversidad, el logro a la igualdad por género, raza, condición social, etnia etc. y a la inclusión,

La formación de alfabetizadores y los procesos de alfabetización parten del reconocimiento de la diversidad de los rasgos socioculturales de las y los participantes, así como de las desigualdades que viven, poniendo mayor atención a las mujeres, que es el grupo donde se presentan los mayores índices de analfabetismo y pobreza. Se busca aportarles estrategias para que las personas se empoderen para que tengan mayores oportunidades de desarrollo personal y social y, de esta manera avanzar en una mayor inclusión social, que también se promueve mediante el reconocimiento y valoración de lo propio.

- el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

En los procesos de formación de alfabetizadores se les ofrecen conocimientos y oportunidades para desarrollar sus capacidades que apuntan a fortalecer una postura propia sobre sus prácticas y la orientación de éstas, para así ser más autónomos en sus decisiones. Adicionalmente, se busca la reflexión sobre las contribuciones sociales que realizan en el día a día mediante su trabajo educativo y la valoración de éstas. Por otra parte, se promueve su participación y se les aportan herramientas para que la promuevan en sus grupos, a la par que se fo-

menta el trabajo en equipo que implica discutir, distribuirse tareas y ponerse de acuerdo. Así se contribuye a propiciar estas dos dimensiones del enfoque de derechos.

Recomendaciones para la acción

La formación de los educadores involucrados en procesos de alfabetización es un derecho de ellas y ellos y a la vez prerrequisito para avanzar en el derecho de las personas a saber leer y escribir. En este marco, se hacen las siguientes sugerencias para contribuir a la formación de las alfabetizadoras y los alfabetizadores.

- La amplitud de sus expectativas y necesidades de formación muestra que programas de formación de 30 horas, como el seminario taller, si bien aportan muchos elementos para ampliar horizontes sobre los procesos de alfabetización y les brindan herramientas para enriquecer sus prácticas, a la vez resultan insuficientes para llevar a cabo su tarea alfabetizadora.
- Por lo mismo, se requiere de una amplia gama de opciones de formación inicial y continua, a profundidad, que tomen en cuenta el perfil de los educadores de la EPJA, las particularidades de sus prácticas alfabetizadoras, así como la complejidad de los procesos.
- Por ser sujetos sociales situados se requiere conocerlos para considerar sus rasgos, intereses y necesidades como punto de partida en el diseño y desarrollo de los programas formativos a fin de que sean relevantes y, por otra parte, se apunta a la necesidad de programas diferenciados y focalizados considerando sus características y la actividad principal que realizan; sin embargo, es conveniente también trabajar ciertas temáticas de manera conjunta, por la complementariedad o diferencia de visiones y experiencias, que enriquecen los procesos formativos.

- Si bien es clave considerar la dimensión metodológica que fue expresada con mayor prioridad tanto en sus expectativas hacia el ST como en los principales aprendizajes alcanzados, también lo es abrir horizontes mediante la inclusión de las dimensiones socioeducativa y afectiva y, además, brindar elementos para favorecer que los procesos de alfabetización que llevan a cabo sean más relevantes e integrales y con mayores posibilidades de alcanzar transformaciones personales y sociales en sus grupos.

Finalmente, al llevar a cabo procesos de alfabetización estamos participando en la lucha contra las injusticias y discriminaciones que viven amplios sectores de población que han tenido menores oportunidades sociales y educativas y, por lo mismo, no han podido ejercer su derecho a leer y escribir, que es un derecho que da acceso a los demás derechos. A esta lucha nos invita Freire soñando y creando propuestas educativas que partan de sujetos concretos y sus contextos, que consideren el saber acumulado desde la teoría y las prácticas. En esta ocasión, la invitación consiste en continuar la formación de alfabetizadoras y alfabetizadores que sea relevante, integral y transformadora.

Referencias y lecturas sugeridas

DVV INTERNATIONAL/CARMEN CAMPERO (coords.) (2016), *El Currículum gLoBALE para la formación de educadoras*

y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina, Alemania, DVV International/DIE, en: <http://redejja.wixsite.com/misitioejja>

FERREIRO, EMILIA (2007), "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura", en *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, CREFAL, pp. 319-324, en: https://www.crefal.org/images/publicaciones/paideia/Emilia_Ferreiro.pdf

FREIRE, PAULO (1980), "Cartas a una joven nación. Leer la realidad para aprender a leer y escribir el mundo", *Correo de la UNESCO*, vol. 33, núm. 6, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074758_sp

FREIRE, PAULO (1998), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, pp. 52-59, en: <https://drive.google.com/file/d/1HrF-0L3KvHgZ35NeExMM81NZUXfM21ZQ/view?usp=sharing>

INEGI (2015), *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015*, México, INEGI, en: <https://bit.ly/3clbZxt>

KURLAT, MARCELA (2014), "El culto a las letras en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 36, núm. 1, pp. 59-90, en: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2014-1/exploraciones2.pdf>

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar

Paulo Freire



Fotografía: Andrea Piacquadio en Pexels, en: <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-hombre-haciendo-una-guitarra-acustica-3811843/>

Un diagnóstico participativo del derecho a la educación y al trabajo

Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México | México
gloriadf_2004@yahoo.com.mx

Una de las dimensiones esenciales que está presente en la vida de las personas jóvenes y adultas es el trabajo, que no puede ni debe ignorar una EPJA con visión de presente y de futuro.

Cesar Picón, 2018, p. 110.

El artículo recupera la experiencia que construimos un equipo de investigación integrado por tres jóvenes pedagogos, una doctora en ciencias de la educación y quien escribe estas líneas en un estudio denominado Proyecto de Renovación de la Formación para el Trabajo. Una de sus etapas principales fue la realización de un diagnóstico, entendido como investigación dialógica y participativa, es decir, como

un proceso gradual de producción de conocimiento que da cuenta del estado actual de la formación para el trabajo (FPT), define ámbitos, líneas y estrategias para su fortalecimiento e identifica las necesidades de los participantes.

Trabajamos con personas que gestionan y participan en cursos de FPT en el Estado de México, de la administración central de la Secretaría de Educa-

ción (SE) de la entidad: supervisores, directivos, docentes y estudiantes. Construimos un diagnóstico participativo que representó un fuerte desafío en varios sentidos: en primer lugar, porque se trabajó en uno de los campos no centrales de la EPJA en instituciones oficiales del país que privilegian la educación básica con niños y jóvenes; en segundo lugar, porque se trató de un diagnóstico con personas de larga trayectoria en el campo con muchos conocimientos y experiencias; y en tercero, porque fue necesario desarrollar una metodología que recuperara estos saberes con el rigor necesario para la generación de conocimientos y que permitiera identificar líneas de acción para la toma de decisiones.

Para comenzar, nos preguntamos sobre el sentido de investigar para fortalecer el campo de formación para el trabajo, pues hay una discusión acerca de si debe formar parte o no de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), del cual se hacen cargo algunas instituciones públicas de este ámbito que por ley definen y norman a la FPT. Es el caso de las personas con quienes construimos el diagnóstico, pues se trata de acciones que dependen del gobierno del Estado de México a través de la Subdirección de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación del Estado de México. En 2019 esta instancia gubernamental atendía a 20 mil 161 personas, mayoritariamente mujeres, con 844 docentes en 467 Centros de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA) y en 14 cursos: Alta costura, Bordado a mano, Bordado a máquina, Carpintería primer año, Carpintería segundo año, Cocina, repostería y decorado, Computación contable, Corte y confección, Cultora de belleza, Estilista profesional, Florería y manualidades, Secretaria ejecutiva en computación primer año, Secretaria ejecutiva con computación segundo año, y Tejido a gancho y agujas. Estos cursos se desarrollan en las 14 regiones en las que se divide la entidad para la administración de la educación.

A fin de abrir la mirada, contrastar, debatir y conocer distintos enfoques, tomamos referencias de organismos internacionales, empresas y otras ins-

tancias gubernamentales (como la Secretaría del Trabajo) en la entidad, pero sabemos que, sobre todo, son los proyectos de desarrollo local los que, a través de las organizaciones de la sociedad civil, tienen una larga experiencia en este campo y han tenido logros en su trabajo con personas en condición de vulnerabilidad educativa y económica. Nos dimos a la tarea de reconocer estas prácticas y lo que significan para las personas participantes antes de partir con una postura binaria (sí o no) respecto de su funcionalidad para mitigar la pobreza y avanzar hacia el bienestar. Ello nos permitió identificar, en diálogo con ellas, otros sentidos que estos espacios les ofrecen y que construyen en comunidad.

Apoyadas en aportes de especialistas, partimos de la definición del término “formación para el trabajo” como el espacio habitado por acciones educativas que conjugan el derecho a la educación y el derecho al trabajo, ambos aspectos constitutivos del ser humano y, por ello, vitales para el desarrollo de las personas, ya que se vive aprendiendo, enseñando y trabajando. También consideramos que la FPT tiene al menos tres ámbitos importantes que la constituyen: los saberes sociales, los productivos y los laborales. E identificamos que ésta considera un modelo de país, de su economía y del bienestar común que propugna por una mayor igualdad social y educativa.

Sobre estas bases, desarrollamos un proyecto a partir de los aportes de Paulo Freire en torno a la generación de conocimientos, es decir, de investigación, que permitiera recuperar la amplia gama de experiencias y sus aportes, pero sobre todo las experiencias de las personas participantes en los cursos en FPT, que es en lo que se centra este artículo.

Aportaciones de Freire y perspectivas para conocer la realidad de los cursos de FPT

Hablar de la formación para el trabajo a partir del ángulo de la pobreza abre un espacio para reconocer la desigualdad en ciertos grupos sociales (jóve-



Fotografía: Odan Jaeger en Freeimages, en: <https://www.freeimages.com/es/photo/painter-2-1430609>

nes, mujeres rurales e indígenas, adultos mayores), y cómo el hecho de pertenecer a ellos hace que las desventajas se acumulen cuando tampoco se tiene una educación obligatoria completa. Asimismo, permite colocar el sentido de la desigualdad en torno no sólo a las personas, sino a las diferencias y desigualdades regionales. Abordar la FPT desde este ángulo permite hacer visibles las posibilidades de dicha formación para incidir precisamente en la disminución de la pobreza.

La FPT se construyó desde la perspectiva de los derechos sociales y humanos, es decir, desde la responsabilidad gubernamental para garantizar su pleno ejercicio; demanda reconocer a las personas en su condición de sujetos de derecho, y supone valorar las relaciones intrínsecas entre el derecho a una educación digna y el derecho a un trabajo decente. Una educación digna es aquella que permite el desarrollo de la persona en entornos que reconocen su experiencia y provee ambientes, relaciones y herramientas para construir otras experiencias de mayor alcance; por otro lado, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), "tra-

bajo" es el "conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos" y el atributo decente es "la convergencia de cuatro objetivos: los derechos en el trabajo, las oportunidades de empleo, la protección social y el diálogo social" (OIT, 2019).

Los aportes de Paulo Freire en materia de investigación nos permitieron producir conocimientos a través del acercamiento a nuestras realidades en la óptica de transformarlas, con las personas y en los lugares en donde las interacciones educativas acontecen, en nuestro caso, los cursos de FPT. Partimos, como señala Freire, de considerar a las personas como portadoras de experiencia; con ellas pudimos dialogar acerca de sus problemáticas, sus sentidos, propuestas y esperanzas en torno a los cursos. Fue un diálogo en sentido freiriano, es decir, como pronunciamiento del mundo, como encuentro de lógicas, como la fe en la palabra de los otros; esta postura crítica nos colocó en un desafío de mirar-nos también en estudio, en cuestionamiento, y no sólo

al otro investigado. El diálogo en la investigación también permite construir compromisos, darnos en la palabra y en la escucha. Al reconocer las experiencias se producen conocimientos que contribuyen a una mejor toma de decisiones.

Por otro lado, es necesario considerar que estos encuentros cara a cara son situados, ocurren en contextos determinados; la experiencia que construimos es social e histórica y por ello, como lo señala Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (1993, novena carta), es necesario considerar el contexto teórico y el histórico, lo que implica reconocer los espacios y tiempos en que se construyen las experiencias en los cursos de FPT. Pero también implica reconocer la relación entre contexto teórico e histórico como el espacio habitado por conceptos que sostienen la experiencia y la transforman.

Estos elementos permitieron al quipo abrir espacios para dialogar y reflexionar en torno a la experiencia, así como valorarla, para hacer una revisión crítica y desde ahí proponer a los tomadores de decisiones aspectos viables para la transformación.

Acciones desarrolladas

El estudio se desarrolló en cinco fases y concluyó en un diagnóstico participativo y propositivo. Las cinco fases fueron:

1. Análisis referencial de las condiciones demográficas, sociales, económicas y educativas de la entidad.
2. Análisis de los contenidos de los programas de los 13 cursos, en referencia a los intereses y necesidades de las personas jóvenes y adultas, y a los requisitos de los empleadores.
3. Trabajo de campo. En esta fase participaron supervisores, asesores metodológicos, directivos de CEAJAS, docentes de las diferentes especialidades, empleadores y, de manera central, estudiantes de las 14 regiones educativas. El trabajo de campo se realizó aplicando tres técnicas de

investigación: entrevistas, grupos focales y encuesta.

4. La sistematización y el análisis de la información se realizaron mediante matrices de datos y la categorización de la información.
5. Los resultados del estudio se refieren a la definición de ámbitos, estrategias y líneas de acción identificados a partir de las necesidades de la población en los cursos de FPT a nivel estatal y, específicamente, a nivel regional. Este producto fue presentado para su análisis y distribución a los equipos de trabajo centrales y regionales.

En las líneas que siguen retomamos, de manera particular, la información de los grupos focales y las entrevistas, ya que recuperan las experiencias de las personas jóvenes y adultas participantes centrales de los cursos de FPT, sobre todo mujeres, que son el 95% de los participantes.

Resultados

Recuperar las experiencias de manera contextualizada implica reconocer las condiciones de vida de la población que asiste a estos cursos; de manera general, son personas que viven en condiciones de precariedad económica y que tienen otras necesidades, por ejemplo, de socialización, de escucha, y que acuden a estos espacios para encontrarse con otras y otros con necesidades similares, pero distintas biografías. Para las participantes, la necesidad es potencia y no sólo carencia; es el detonador que las lleva a los grupos.

Un primer elemento que ubicamos fue una dualidad en la valoración de los cursos: por un lado, hay una visión crítica y demandas concretas y viables y, por otro, una visión positiva. La visión crítica de las participantes es acerca de la gestión de los cursos, y las demandas en el sentido de que se den apoyos en forma de materiales, becas, infraestructura y equipamiento adecuado que permitan dar dignidad no sólo al trabajo decente, sino a la preparación para ingresar a él. La formación para el trabajo une los

saberes y las prácticas, pero también implica las condiciones de su realización; pasa por dignificar las alternativas gubernamentales, tanto en el ámbito del derecho al trabajo como en el derecho a la educación, tareas aún pendientes. Al mismo tiempo, las personas valoran y reconocen estos espacios al señalar que les cambió la vida, que tienen un espacio propio e incluso que el propio concepto de sí como personas se transformó al constatar que pueden enseñar, aprender, obtener un ingreso e independencia; con ello, además, se posicionan de manera diferente ante sus grupos familiares y comunitarios de pertenencia; asimismo, valoran el encuentro con otras compañeras para dialogar y compartir, y afirman haber encontrado solidaridades múltiples:

Pensé que estaba confinada a la estufa, a la plancha, al lavadero, pero ahora me doy cuenta de que soy capaz de hacer algo más, de obtener mis propios ingresos, y estoy orgullosa de lo que he logrado (señora de 52 años estudiante del curso de cultora de belleza, 2019).

Sus voces denotan conciencia acerca de la forma de organización en sus localidades en relación con otras alternativas gubernamentales y de la desventaja que representa no contar con los recursos necesarios para la mejor realización de los cursos, específicamente respecto de los materiales, el equipamiento, la infraestructura y la accesibilidad a los espacios donde se desarrollan, pues deben hacer gastos importantes de transporte para llegar a las sedes. Como señaló una persona, “sería mejor que los cursos estuvieran cerca, pues debemos gastar tiempo y dinero para poder llegar”.

Nosotras estamos en una comunidad en la que no tenemos agua y para cultora de belleza se requiere mucho [...] tenemos que acarrear el agua en cubetas para poder lavar el cabello (docente, 2019).

En relación con los contenidos, hay también una mirada crítica y propositiva tanto de las educadoras

como de las asistentes. La necesidad de actualización de sus denominaciones, de sus contenidos, y de las formas de enseñarlos y acreditarlos es de singular relevancia para ellas. En el primer caso, una mujer del curso de corte y confección señaló que no terminan como costureras, sino como diseñadoras, y que eso es lo que debería decir su diploma porque como está es un impedimento para la contratación en la industria del vestido. Además, solicitan que su diploma no contenga la frase “educación informal”, pues contribuye a la desvaloración en el mercado de trabajo: “si ni tu curso es formal, cómo te voy a contratar”; es claro que la denominación de los cursos y su orientación deben ser revisados a la luz de las experiencias de las y los egresados en el mercado laboral.

En relación con los contenidos, señalan que también requieren revisión que permita actualizarlos y, con ello, fortalecer la posibilidad de encontrar trabajo. Esta demanda proviene de los saberes de las participantes, adquiridos a través de sus contactos con quienes estudian en otros cursos y por los medios masivos y digitales de comunicación. Su demanda no se restringe a la actualización de los cursos existentes; también solicitan que se abran otros, como el de reparación de celulares, y reponer el de enfermería y primeros auxilios, sobre todo en comunidades rurales que carecen de estos servicios. De esta manera, la actualización o creación de cursos nuevos es vista como una forma de atención a sus necesidades e intereses, y como una posibilidad de generar nuevas oportunidades de mayor alcance.

Otro aspecto importante es la valoración que las participantes hacen de las docentes, no sólo en el plano de los contenidos, sino de su apertura para enseñar técnicas que han desarrollado a través de generaciones para hacer bordados, guisos o prendas de vestir. Como puede verse, estos espacios representan un lugar de encuentro, de escucha, de conversación sobre sus vidas, de amistad y de enseñanzas, además de los aprendizajes particulares por cada especialidad. Para algunas docentes y asistentes estos espacios representan una terapia ocupa-



Fotografía: Marko Lovric en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-1000618/>

cional, sobre todo para población de la tercera edad o que se encuentra en situaciones personales complejas.

Con relación a los ingresos de las participantes, una gran cantidad de ellas se desempeña en la economía informal y en escasa medida en empleos formales y estables, sobre todo en el área de Secretaría ejecutiva. Encontramos colectivos que se reúnen para producir y comercializa ropa, que ponen un salón de belleza, o que venden productos a diferentes instancias o en eventos sociales.

En la entrevista a una empleadora ella manifestó la necesidad de que las personas que ella podría contratar en su salón de belleza deberían conocer protocolos de atención y servicio al cliente, así como de higiene; conocer de salud corporal, cuidar los productos y tener manejo de elementos contables, además de los conocimientos fundamentales de su

ámbito. Otra empleadora del área de cocina y repostería dijo que para emplearse en ese ramo hay que tener conocimientos de gastronomía nacional e internacional, y también de nutrición, diseño de imagen de negocio, desarrollo y costos de un menú, así como gestión de gastos e ingresos de un establecimiento. Estos dos ejemplos son una base para replantear los contenidos que, aunque se tocan en algunos cursos, demandan mayor atención.

En los grupos focales también hubo oportunidad de constatar que las docentes se actualizan por iniciativa propia, aunque hay academias de especialización para el mejor desarrollo de los cursos. El acceso, aunque muchas veces limitado, a Internet, particularmente a tutoriales de YouTube, representa una posibilidad para incorporar nuevos aprendizajes.

Otro aspecto a considerar es que las docentes proporcionan a sus estudiantes gran parte de los materiales necesarios para los cursos, en detrimento de sus ya de por sí bajos salarios. En el programa estudiado las docentes tienen una base en la Secretaría de Educación, con las prestaciones correspondientes. Existe, de igual manera, experiencia acumulada por docentes, supervisores y estudiantes que conviene sistematizar a fin de mejorar y transformar estos espacios.

Otro ámbito de interés que recuperamos de los grupos focales es la relación que las personas señalan tener con empleadores. Están conscientes de las condiciones de inseguridad y desempleo en el que viven, y de los bajos salarios o pagos por los servicios que se ofrecen. Es decir, conocen la situación social y económica y el bajo valor que se le da a las actividades que desarrollan. La relación con empleadores también presenta dos polos: por un lado, las participantes de los cursos valoran la posibilidad de tener trabajo formal, pero los bajos salarios que se ofrecen hacen que muchas veces prefieran autoemplearse. Adicionalmente, la certificación de la educación básica es requisito no sólo de los empleadores, sino también de algunos cursos. Existe, por tanto, la posibilidad de vincular la educación básica con la for-

mación para el trabajo de tal manera que la EPJA amplíe su mirada y atienda articuladamente las necesidades, intereses y condiciones para el empleo.

Ahora bien, los cursos y su realización deben verse a la luz del cuidado del medio ambiente. Encontramos experiencias en las que, por la escasa economía, pero también por una actitud y conciencia sustentable, se elaboran cremas, tintes, champús y tinturas de hilos a partir de procesos orgánicos, con los que se contribuye a la convivencia respetuosa con la naturaleza.

Los resultados de esta experiencia se incluyeron en el informe *Diagnóstico para la renovación de la formación para el trabajo* que fue entregado y dialogado con tomadores de decisiones y actualmente se transita hacia el sistema modular; así mismo, se tomaron en cuenta para llevar a cabo diversas acciones de formación de educadores. Los programas de los cursos está en proceso de reelaboración.

En suma, la FPT se caracteriza por una situación dual y propositiva que demanda mejora en las condiciones de su realización. Al preservar, actualizar y ampliar estos cursos el gobierno contribuiría a la justicia y garantizaría el ejercicio del derecho a la educación y al trabajo, lo que aún es una tarea pendiente.

Recomendaciones para la acción

Recomendaciones en torno a la investigación

- Realizar investigaciones *con* las personas y en los espacios es de gran valor ético y permite generar conocimientos desde y para las prácticas.
- Ampliar la mirada a los contextos locales, nacionales e internacionales permite ubicar lo local en un ámbito más amplio.
- Dialogar con el pensamiento freiriano de la mano de otros desarrollos en la investigación permite enriquecer, por ejemplo, la noción de investigación horizontal.
- Tener presente que la teoría habita no sólo los libros y las declaraciones, que son importantes,

pero también las prácticas que desarrollan las personas y que deben considerarse cuando se hace investigación.

Recomendaciones en torno a los cursos de FPT

- Hay una experiencia acumulada que puede ser testimoniada para otros grupos y sistematizada para la toma de decisiones grupales, municipales y estatales.
- Concebir a la formación para el trabajo desde parámetros distintos a la competencia, como la solidaridad, estar bien con nosotros mismos, con las otras y otros y con el medio ambiente.
- La participación es central en los procesos de mejora de los cursos, pues existe un saber digno que aporta a la construcción de propuestas viables en tres ámbitos: la gestión, la formación y actualización docente, y la reestructuración curricular.

Lecturas sugeridas

- FREIRE, PAULO (1993), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (1976), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- CORONA, S. Y KALTMEIER O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa.
- OIT (2019), "Trabajo", CINTEFOR, en: <https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/3315?page=82>
- OIT (2019), *Conferencia internacional del trabajo*, en: <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- PIECK, ENRIQUE (2012), *En el camino: formación para el trabajo e inclusión: ¿hacia dónde vamos?*, México, Universidad Iberoamericana/ICAT.

Lo que aprendí de Paulo Freire

(Pre-texto autobiográfico)

Alfredo Ghiso

Universidad de Antioquia | Medellín, Colombia
amghiso@gmail.com

Palabras iniciales

Hace más de veinticuatro años escribía un breve texto, que hoy circula en Internet, sobre cinco claves ético-pedagógicas en la propuesta educativa de Paulo Freire; en él indicaba a los lectores que el pedagogo brasileño no fue para mí un autor a controvertir epistemológica, teórica, metodológica o políticamente. Por el contrario, en mi vida, Freire, su pensamiento, sus narrativas y propuestas, así como su presencia fueron generadores de conversaciones, encuentros y vínculos con otras y otros educadores de América Latina que movidos por las búsquedas de una educación *Otra*, emancipadora, seguimos entretejiendo sentidos y resignificando no sólo en nuestras prácticas educativas, sino también momentos de vida como ciudadanos y compañeros en múltiples luchas.

Los encuentros con la palabra del pedagogo brasileño fueron la razón de muchas reflexiones y tomas de conciencia; otras veces, su lectura fue el motor de nuevas inquietudes, de problematizaciones, y el motivo para seleccionar temas y asuntos de investigación/acción pertinentes a las situaciones de vida y a las tareas que iba asumiendo en ese continuo e inacabado proceso de hacerse un sujeto educador, capaz de enfocarse en el estudio de la práctica educativa como acción de cambio.

No puedo, entonces, hablar de Paulo Freire esquivándolo de mi trayectoria de vida o haciéndolo a un lado en la memoria de experiencias educativas situadas. Hoy, considero que me es imposible sentipensar y vivir como educador si no es en las perspectivas descubiertas a partir de la lectura de sus textos, de la escucha atenta de sus palabras, de lo que fue su presencia histórica, dialogante, curiosa, amorosa, exigente y gozosa en muchos momentos.

Es en el transitar por mis experiencias como alfabetizador, educador popular y luego como maestro en escuelas, colegios y universidades,

donde reconozco que los textos freirianos cumplieron la tarea de ser un motivo para interrogar mi quehacer, mi opción política y mis esperanzas —utopías—. A la vez, su lectura, sus ideas y palabras aún continúan construyendo, en mí, ese sueño, ese “inédito viable” en el que es posible la imaginación, la creatividad fundamentada en criterios éticos y políticos, en un modo de ser, estar y amar en el mundo.

Sus ideas, desde ya, recontextualizadas, me permiten, hoy, generar un discurso desde el que puedo establecer relaciones con los demás en las que interrogo y desafío posturas opresoras enquistadas en las prácticas y modos de pensar. Podría decir que Freire ha acompañado el viaje vital que hice y hago como educador. Presente en mis relatos, reflexiones, propuestas y conceptualizaciones me ha permitido sumergirme sin temor y con curiosidad epistémica en mi propio quehacer pedagógico. De esos buceos y acercamientos a sus textos he salido siendo otro distinto, al comprender, expresar, sentir, imaginar y hacer de un modo diferente.

Creo necesario aclarar que sus libros nunca fueron, para mí, manuales de instrucciones didácticas o metodológicas, al estilo de los que ofrecen recetas para resolver las frustraciones o las parálisis de la práctica pedagógica, en especial en tiempos de crisis, de pandemia o en esas condiciones de violencia y miseria que aniquilan la esperanza y nos llenan de miedos que nos inmovilizan y silencian. Sus libros tampoco fueron, ni son, vademécums de autoayuda para maestros idealistas o románticos fracasados. No creo haberlos consultado para encontrar el remedio a males y sufrimientos político/emocionales; pero sí puedo asegurar que desde 1969 me acompañan, sobre todo cuando quiero reflexionar las prácticas educativas con otros, buscando problematizar, descubrir, describir y aprender crítica y rigurosamente acerca de lo que hacemos. Es en esta perspectiva que redacté estas breves notas, en las que doy cuenta de algunos aprendizajes generados en los encuentros con la palabra, el pensamiento y la vida del maestro Paulo Freire.

Comprender la naturaleza de la práctica

Fui formado en una normal confesional católica, en una “unidad epocal” (1964-1969) postconciliar, en la que muchos sacerdotes latinoamericanos emprendían una búsqueda teológica y pastoral marcada por la opción radical por los pobres, enmarcados en los principios de una teología latinoamericana o de la liberación que tuvo su correlato en lo que se llamó “educación de base”, antesala de la “educación liberadora” que, a su vez, estimularía el nacimiento de la educación popular y liberadora, un auténtico patrimonio pedagógico del continente. Mi formación como maestro estuvo cruzada por esos discursos y prácticas aún nacies, tildadas ayer y hoy como subversivas por algunos gobiernos.

En ese contexto las y los educadores nos perfilábamos como agentes solidarios con los pobres, capaces de acercarnos con respeto a las realidades de desigualdad y miseria de sectores rurales y urbanos marginados. Éramos capaces de observar las condiciones de exclusión; pero fue en los iniciales encuentros con los primeros textos de Paulo Freire, prohibidos por la dictadura militar en Argentina, que llegué a comprender que esa estructura social excluyente e injusta era obra de hombres y mujeres a lo largo de la historia; que no era algo dado, determinado, una fatalidad del destino o un determinismo propio de la condición humana. Pude entender que había sido formado en “una visión mecanicista de la historia”. Esto me llevó a resignificar el ser y hacer educativo al comprender que era, además de un buen maestro, un sujeto histórico de transformación, lo que me exigía y exige un ejercicio crítico y humanizante de toma de conciencia, con las y los otros, acerca de la realidad condicionante, con el fin de transformarla.

En las lecturas de obras como: *Educación y cambio*, *Educación para la libertad* y *Pedagogía del oprimido* descubrí que había sido formado en el “debe ser, debe hacer, debe sentir, debe pensar...”, que configuraba una subjetividad en la que era objeto de las decisiones, orientaciones, teorizaciones y programaciones de otros. Era un educador parado en un fundamento moral impuesto por una autoridad que me impedía y me inhabilitaba para comprender mi condición de sujeto de poder con opciones y decisiones. Fue en la lectura juvenil de las obras de Freire que logré comprenderme como sujeto político, como joven educador con elecciones éticas y apuestas políticas no neutrales frente a una realidad deshumanizante. Fue decisivo, en mi vida, el momento de reconocermelo como un sujeto capaz de optar por el cambio, sabiendo que, si no asumía ética y políticamente esa opción, mi labor como educador afianzaría y fortalecería un sistema injusto, depredador y violento que me indignaba.

Dichas lecturas me permitieron comprender que la opción que hiciera como educador no era ajena al modo como asumía las responsabilidades; no era extraña a la elección de las metodologías y las técnicas didácticas. Fue con Paulo Freire, en la década de los setenta del siglo pasado, que logré comprender y apropiarme vitalmente que era “una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra” (Freire, 1976).

Antes de pasar a otros asuntos quisiera aclarar que mi comprensión de los textos freirianos no sólo ha pasado y pasa por la razón; también ha penetrado la emoción y marcado el modo en que, desde ejercicios de autonomía, se resignifican y reorientan mis prácticas, entre ellas las pedagógicas, buscando tener la coherencia necesaria con la opción de cambio y transformación social.

Comunicar sin silenciar, dialogar

Recuerdo a Eusebio, un campesino que, al interrogarlo por su proceder equívoco me contestó: "maestro, usted ordena, no pregunta". Sin duda, estaba formado y actuaba desde mis certidumbres y desplegaba mi autoridad de maestro rural desde las certezas; por todos los medios buscaba ocultar mi inseguridad al no reconocer que había cosas que no sabía. Enseñaba e inculcaba las respuestas que aparecían en los libros de texto o en los discursos escolares o administrativos.

Naturalizar el autoritarismo, el silenciamiento, la subordinación, el sometimiento sumiso a la palabra, normas y órdenes del educador, son expresiones de una pedagogía opresora que opera si los otros no piensan, si el educador piensa y actúa por los otros, para los otros y sin los otros. Es por eso por lo que, cuando Paulo Freire nos propone la comunicación y el diálogo, muchos docentes con prácticas autoritarias nos incomodamos debido a que pone en duda nuestras verdades y nos invita a vivir la incertidumbre, el riesgo de preguntas y de respuestas *Otras* —insumisas—.

Fue en el encuentro con Freire, en sus textos y prácticas que comprendí que la comunicación y el diálogo son actitud y praxis que impugnan el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación; son recursos que tenemos los sujetos que optamos por el cambio para superar los fundamentalismos, tan de moda hoy, porque posibilitan el reconocimiento de las condiciones generadoras de acuerdos y desacuerdos, de equilibrios y de conflictos entre semejantes/diferentes/diversos y desiguales.

También, a partir de la lectura de sus textos pude entender que el diálogo es una práctica sociopolítica que se funda en el encuentro en el que las personas se potencian para asumir la tarea común de saber y actuar. Recuerdo la frase de Paulo que dice:

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse desde la desesperanza. Si los sujetos de diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso (Freire, 1970).

Comprendí que el diálogo y el lenguaje son los terrenos en los que se resignifican los deseos, las aspiraciones y las esperanzas porque es en el intercambio de discursos y de conversaciones donde se ponen en circulación las comprensiones y percepciones sobre aquellas realidades que estudiamos y en las que actuamos. Recuerdo cuando Freire escribía:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo [...] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra [...]

decirla no es privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres [...] El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo (Freire, 1970).

Me he dado cuenta, a lo largo de mi trayectoria como educador, que las prácticas autoritarias se problematizan y cuestionan si posibilitamos currículos y ambientes en donde sea posible la expresión, la comunicación y el diálogo. Fue y es en mi vida una orientación ética y pedagógica fundante y distintiva de un hacer educativo generador de cambios, configurador de sentidos compartidos.

La comunicación y el diálogo, hechos práctica, generan espacios formativos en donde es posible incorporar los sentidos personales a las búsquedas y significaciones colectivas o grupales. Al posibilitar el diálogo en las prácticas pedagógicas, educandos y educador pudimos y podemos comprender el sinsentido de algunas actitudes, disposiciones y propuestas educativas, políticas y culturales. También, es en los momentos formativos marcados por el diálogo que situamos y contextualizamos nuestras trayectorias vitales, nuestras narrativas, discursos y las prácticas que realizamos en las diversas cotidianidades.

La práctica formativa dialógica requirió y aún requiere, en el grupo de educandos y en mí, reconquistar la capacidad, la potencia y el poder que los sujetos todavía tenemos reprimidos y sometidos. La práctica dialógica transitó y transita aún por reconocernos en nuestras percepciones, saberes y experiencias; para ello ejercitamos la escucha como un poder (no un deber), necesario para conocer y construir conocimiento solidariamente. Así, indignados e insumisos nos rebelamos y desnaturalizamos la costumbre instalada por el sistema hegemónico de competir con el otro, distanciándolo, anulándolo, eliminándolo, silenciándolo, sometiéndolo.

Indagar y reflexionar la práctica

Desde mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, con compañeras y compañeros del movimiento de Educación Popular, he estado inquieto por recuperar los modos de sentipensar y los saberes configurados en las prácticas y experiencias educativas aportando a la reflexión que, en el movimiento de educadores populares de América Latina, se viene realizando sobre la “sistematización”. Ligado a ello, a lo largo de treinta años he venido formando en investigación social y educativa, proponiendo un estilo ético, estético y pedagógico *Otro*, entramado con prácticas horizontales, insumisas y solidarias de hacer investigación. Quisiera en este punto reunir algunas ideas generadoras del maestro Paulo Freire que sacudieron mis rutinas y que actualmente siguen orientando y guiando mi hacer investigativo y formativo.

Recuerdo que la primera alerta freiriana fue la que me llevó a reconocer que la práctica pedagógica requiere algo más que tecnologías, robots o autómatas que se muevan guiados por protocolos, impulsos mecánicos o coordenadas preestablecidas por otros, como guías, programas y planes; la acción educativa exige sujetos conscientes y críticos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo, explicando y resignificando lo que hacen. En su libro *Cartas a quien pretende enseñar* Paulo Freire nos advertía:

Hacemos [...] sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de que hacemos, pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados. Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de un modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado (Freire, 1994).

Aquí recuerdo que dos de los modelos de formación docente tienen que ver, uno con la domesticación artesanal, que significa algo así como: “Esto se ha venido haciendo así y se seguirá haciendo así. Aprende cómo lo hacen los maestros con más antigüedad...”. El otro es la formación de los y las educadoras como administradores de técnicas; aprenden a aplicar guías, a gestionar y administrar contenidos conforme a lo establecido por el ministerio o las directivas de una institución educativa. Sin duda estos docentes no se piensan; son pensados en sus fines y en sus prácticas. Son profesores que desconocen las razones de su hacer, porque así han sido capacitados.

Este llamado de atención no es sólo para que nos convirtamos en profesionales reflexivos; es algo más. Se nos presenta como una alerta ética y política para constituirnos en sujetos protagonistas, dueños de nuestro campo de actuación y de nuestro quehacer en él. Es un llamado de atención a que ocupemos consciente y críticamente el espacio sociocultural en donde ejercemos nuestros poderes y capacidades; si no ocupamos ese espacio, el poder mayor y hegemónico lo hará.

La sistematización, la documentación pedagógica, las narrativas de experiencias, entre otras, son esas estrategias investigativas que a lo largo de los últimos cuarenta años le han permitido a educadores de América Latina pensar crítica y rigurosamente sus prácticas en las que participaron comprometidamente y de las que fueron y son protagonistas en la actualidad. Además, se trata de procesos que facilitaron y crearon condicio-

nes para comunicar y conocer las prácticas de otros. Descubrieron, en el diálogo de saberes, las razones de ser de las propias prácticas, como también la necesidad de tener prácticas potenciadas, reinformadas y cualitativamente mejores.

Aprendí con Freire y otros maestros latinoamericanos como Hugo Zemelman y Orlando Fals Borda, entre otros, que la investigación social y educativa requiere formar, en el proceso, sujetos autónomos capaces de configurar modos de conocer que no sólo pretendan describir y explicar, sino que también busquen dar sentidos, ampliando capacidades y potencias. Para el pedagogo brasileño investigar es un modo de conocer implicado, comprometido, que habilita la sensibilidad; es un sentipensar vital, solidario, que rompe con los modelos distanciados, competitivos, regimentados, individualistas y disciplinados que aún perduran en las instituciones educativas.

Es por ello por lo que retomo este párrafo de Freire, en su libro *Educación en la ciudad*, donde aparecen algunas claves epistémicas que han marcado y aún marcan mi vida y práctica como docente/investigador:

Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que, socialmente, conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer, y del pensar críticamente lo que se hace. [...] El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos... (Freire, 1977, pp. 128-129).

Así aprendí que construir saberes desde la reflexión de la práctica pasa por reconocernos como sujetos curiosos, insumisos, desafiados y desafiantes, capaces de asumir riesgos. Descubrí la necesidad de reconocermos con otros como sujetos "sentipensantes" que poseen la capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse, rutinizarse, al entender al sujeto como constructor creativo de saberes, que se rebela ante la imposición de estilos de hacer ciencia estandarizados, mecánicos, normalizados. Sin duda éste es un llamado, hoy más que pertinente, a cambiar los modos de hacer, de producir, compartir y validar el saber; lo que llevaría, también, a transformar las maneras en las

que los conocimientos que producimos se ligan a los colectivos y a las comunidades en las que los procesos investigativos se ubican.

Esperanzar activamente

Este apartado, dada la brevedad del apunte, es la nota de cierre de las reflexiones que he compartido. Parto de afirmar que nada de lo mencionado es posible si carecemos de una esperanza movilizadora y transformadora. La esperanza en Freire no es bobalicona como la de aquel que se sienta a esperar lo que aparezca; tampoco es una esperanza fatalista, pendiente de lo que nos deparará el destino, el horóscopo o el tarot; menos aún es una esperanza paralizante que nos inmoviliza o aquieta. Con esto quiero señalar algo que, para el pedagogo brasileño, era muy claro: *no toda esperanza es generadora de transformaciones*.

La esperanza freiriana, para mí y para muchos educadores que participen de sus propuestas pedagógicas, es una esperanza activa, comprometida con la opción de cambio, estratégica, capaz de impulsar una lectura crítica de los contextos y situaciones a enfrentar, muchas de ellas frustrantes y paralizantes. La esperanza a la que nos ha invitado Paulo es una esperanza en los sujetos que reconocen en ellos esa potencia, ese querer y poder transformador. La esperanza freiriana está enraizada en la memoria, es movida por la conciencia crítica y potenciada por la imaginación de modos y dinámicas socioculturales, políticas, económicas y ambientales capaces de transformar las condiciones para que la vida sea valorada, honrada, cuidada y dignificada.

Si la razón de mi práctica educativa ha sido y aún es la creación de un mañana diferente, su construcción esperanzada tiene que ser iniciada hoy y potenciada todos los días. Para Freire, la esperanza crítica es tan necesaria para el ser humano como el agua descontaminada para la vida de los peces.

Freire asocia esperanza y alegría como exigencias del enseñar. Hombres y mujeres, como seres de esperanza, están frente a la posibilidad de crear otro futuro. En ese sentido la misma esperanza que busca la alegría; aunque, a veces, provoca rabia, rebeldía, indignación e insumisión frente a las condiciones que mancillan la dignidad y destruyen la vida.

A manera de coda, finalizo este pre-texto con fragmentos de un poema que encontrarán en el libro *Pedagogía de la indignación* bajo el título "Canción obvia", donde comprendí que mi esperanza como educador es activa y puede tener algún parecido con el esperar de un agricultor, campesino o jardinero.

Escogí la sombra de este árbol para
reposar de lo mucho que haré,

mientras te espero
 Quien espera en la pura espera
 vive un tiempo de espera vacío.
 Por esto, mientras te espero,
 trabajaré los campos y
 conversaré con los hombres.
 No te esperaré en la pura espera
 porque mi tiempo de espera es un
 tiempo de quehacer.
 Desconfiaré de quienes vengan a decirme,
 es peligroso esperar en la forma en que esperas,
 porque esos niegan la alegría de tu llegada.
 Estaré preparando tu llegada
 como el jardinero prepara el jardín
 para la rosa que se abrirá en la primavera

Paulo Freire, Ginebra, 1971

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>

FREIRE, PAULO (1976), *Educación y cambio*, en: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>

FREIRE, PAULO (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1997), *La educación en la ciudad*, en: https://kupdf.net/download/09-la-educacion-en-la-ciudad-paulo-freire-definitivo_5988d0aedc0d605644300d1b_pdf

GHISO, ALFREDO (1996), *Cinco claves ético/pedagógicas de Freire*, en: <https://docplayer.es/76183917-Cinco-claves-etico-pedagogicas-de-freire.html>

GHISO, ALFREDO (2006), *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*, en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>

STRECK, DANILO R, EUCLIDES REDIN Y JAIME ZITKOSKI (orgs.) (2008), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, DVV, en: https://www.sercoldes.org.co/images/Educacion_Popular/DICCIONARIO-PAULO-FREIRE.pdf

Mi encuentro con la educación como práctica de la libertad

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia, México

Este testimonio autobiográfico en relación con mi acercamiento y posterior profundización de las teorías psicopedagógicas de Paulo Freire, en palabras de Anastasio Ovejero, tiene un objetivo de celebración de ese encuentro y de las posibilidades que generó en mi posterior compromiso con el trabajo educativo en zonas rurales, desde el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Como estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), un grupo de compañeras y yo tuvimos una experiencia singular y muy enriquecedora: vivimos en una comunidad nahua por un mes. Hicimos trabajo etnográfico y compartimos la vida con la comunidad, sorprendiéndonos de todo, tratando de participar en la cotidianidad. Las actividades las condujo Arturo Ornelas, quien coordinaba la investigación; en realidad hicimos más actividades con la comunidad que discusiones académicas, pero al concluir revaloramos lo aprendido y releímos a Paulo Freire, porque si bien lo habíamos revisado, no habíamos entendido la profundidad de varios de sus postulados.

En 1984 estábamos por concluir la formación como licenciadas en psicología desde una diversidad de posturas ante esa disciplina; habíamos leído a los psicoanalistas, a algunos más que a otros; también a algunos conductistas y ya habíamos tenido, no con mucha pasión, pero sí con mucho compromiso social, la discusión epistémica de qué psicología asumir. Algunos profesores nos habían convocado a leer a Paulo Freire y con ello visualizamos otras posibilidades de hacer psicología. Sin saberlo, tal vez estábamos en esa perspectiva que Ovejero nombra psicopedagógica.

Así pues, sin tener claro qué rumbo tomar y desde dónde hacer psicología, además de repensar la experiencia con la comunidad nahua, fui invitada por Arturo Ornelas a una conferencia con Paulo Freire, junto con mis dos compañeras de clase y amigas más cercanas y con quienes había leído la *Pedagogía del oprimido*.

La escuela de psicología de ese tiempo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos era pequeña; compartíamos un auditorio con la es-

cuela de Medicina y también con los estudiantes de Horticultura ambiental, pero la conferencia no fue ahí; fue en un elegante auditorio de la UNAM en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias que estaba nuevo. Llegamos temprano, nos instalamos justo frente a donde se sentaron Arturo Ornelas y Paulo Freire.

Freire estaba contento, sonriendo todo el tiempo; nos veía con cariño, dijo estar muy feliz de estar entre estudiantes, nos dio consejos de la importancia de estudiar. Arturo, vestido con su chaleco de lana, Freire con un saco informal, con sus brazos cruzados frente al pecho y con su clásica barba muy cuidada. Se veía jovial y viejo al mismo tiempo, como las “personas de conocimiento”; mostraba en su expresión y amabilidad un saber y experiencia de vida que le permitía estar con nosotras y hacernos un lugar de compañeras.

Se hizo la presentación de Freire, aunque no la necesitaba; todas las personas que estábamos en el auditorio sabíamos quién era y conocíamos su compromiso con los desheredados, su apuesta por la educación, la relevancia de aprender a leer el mundo y, a partir de esa comprensión, leer los textos; y sabíamos, desde luego, la importancia del diálogo, comprendido no como una concesión de las y los docentes hacia el estudiantado, sino como un proceso horizontal en el que cada persona contribuye, escucha, aporta y cuestiona para lograr, así, construir conocimiento en colectivo.

Escuchamos expectantes sus reflexiones y algunas propuestas, recordando, mientras él hablaba, nuestras conversaciones sobre la educación como una posibilidad de liberación, de trascender los entornos. Una palabra que él y varios más mencionaron fue “compromiso”; también insistió en la relevancia de nuestro privilegio como estudiantes y la importancia de no dejar de lado a las personas en condición de pobreza y exclusión. Señaló cómo las universidades públicas tendrían que estar comprometidas con una educación para todas y todos. Y, desde luego, insistió en que habría que fortalecer los procesos educativos con las personas adultas a quienes se había conculcado su derecho a la educación.

Freire había estado antes en México, había compartido con Iván Ilich algunos momentos, al igual que con otros intelectuales de esa época que vivían en Cuernavaca. Comentó un poco del cariño por nuestro país y de las semejanzas con Brasil en términos de desigualdad. Así que también fue una clase, pequeña, pero relevante al poder escuchar de su propia voz algunos postulados sobre el trabajo colectivo y los procesos de educación y co-construcción del conocimiento.

Al concluir la plática salimos muy animadas, tomamos fotografías, con Freire y sin él, nos firmó libros y nos abrazamos con cariño. Fue un momento de escucha y reflexión porque no hubo tiempo de muchas preguntas, pero fue relevante compartirlo con alguien a quien habíamos leído.

Esa experiencia, al igual que el intenso trabajo de campo que realizamos en varias comunidades de Morelos, fueron generando condiciones y posibilidades para trabajar con las personas y para aprender con ellas y ellos, de tal suerte que en 1985 ingresé a trabajar en el CONAFE. Ahí, resurgió la idea de fortalecer esa educación dialógica. Había condiciones para intentarlo: las propuestas del Manual del Instructor Comunitario, la organización y los contenidos de la capacitación para los instructores y tutores, así como el trabajo con padres y madres de familia y el equipo de colegas con el que trabajaba en la Delegación Michoacán, hicieron posible una experiencia que aún añoramos cuando nos reunimos extrabajadores del CONAFE.

Con los años, mi paso por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en los años noventa me llevó a la relectura de varios textos y experiencias de Freire a la luz de nuevos aportes para la educación con personas jóvenes y adultas. Una de esas relecturas se relaciona con la idea de que todos aprendemos de todos y la importancia de valorar los saberes, así como de fortalecer con las personas esta misma idea. No siempre lo logro, pero casi siempre asumo la docencia desde ese horizonte de posibilidad.

Ahora bien, al igual que los textos me han mostrado algunas perspectivas, también lo han hecho las personas y los contextos. Por ello, en mi práctica investigativa he buscado, en conjunto con otros, generar condiciones para que las personas se asuman como sujetos de aprendizaje.

Finalmente, cierro este breve testimonio de ese encuentro de hace más de 35 años subrayando la importancia de repensar las fronteras de las ciencias humanas y sociales, porque si es posible una psicopedagogía, es en la práctica en la que se constituye, desde condiciones que hagan más sutiles las fronteras entre las disciplinas y que fortalezcan la posibilidad de pensar y transformar el mundo desde otras perspectivas.

Lecturas sugeridas

OVEJERO, ANASTASIO (1997), "Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación", *Psicothema*, vol. 9, núm. 3, pp. 671-688, en: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709319.pdf>

Nuestra conversación con Paulo Freire

Celia del Socorro Solís Sánchez

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) | México
celia.solis.edu@gmail.com

La visita de Paulo Freire al Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en julio de 1983, nos llenó de entusiasmo e interés. A casi dos años de la fundación del Instituto nos permitió reflexionar sobre la trascendencia de la labor educativa.

La creación del INEA en 1981 no fue una acción aislada, ya que desde 1978 la educación para adultos formaba parte del Programa Educación para Todos, cuya finalidad era promover la educación de todos los niños y personas adultas en México. Se trataba de conjuntar esfuerzos para garantizar a todos los niños y niñas el acceso a la educación primaria e incorporar en procesos de alfabetización, primaria y secundaria a las personas de 15 años y más que no hubieran concluido la educación básica. Se asumió el compromiso institucional de impulsar la educación para adultos para favorecer la participación de esta población en procesos de desarrollo individual y social, para incidir en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

En ese momento estábamos en la definición de las estrategias para impulsar el logro de grandes propósitos institucionales; entre otros, promover la participación de los tres niveles de gobierno y de los diversos grupos de la sociedad. Esta estrategia era uno de los pilares del cambio: involucrar a las autoridades locales, a los líderes comunitarios y sindicales y a los empresarios para favorecer que el proceso educativo se ofreciera en espacios cercanos y accesibles a los educandos, abiertos de domingo a domingo y en horarios flexibles. Es decir, *reconocer que el aprendizaje se puede lograr fuera de las aulas y a cualquier hora, sin sujetarse a los calendarios escolares.*

El otro gran pilar de la educación para adultos que asumió el INEA fue el Modelo Educativo para Adultos. Estábamos en proceso de construcción de la nueva propuesta educativa y se habían integrado los equipos de trabajo de cuatro programas: el Programa Nacional de Alfabetización, que había iniciado sus actividades en mayo de 1981; la primaria intensiva para adultos (PRIAD), la secundaria para adultos (SECAB), las salas de cultura para comunidades rurales, el sistema de evaluación y acreditación de conocimientos conforme a la normatividad de la Ley Federal de Educación y a la Ley Nacional de Educación para Adultos; pero era necesario vincular

la propuesta de postalfabetización con la educación primaria y con la secundaria, es decir, transformar el modelo educativo y elaborar las planeaciones didácticas, los materiales y los recursos para la formación de todos los participantes a fin de impulsar un programa educativo acorde con sus necesidades.

Las conversaciones con Paulo Freire se efectuaron en el mes de julio de 1983, con la finalidad de realizar una reflexión teórica sobre la educación de adultos para identificar los avances y dificultades de las acciones sustantivas realizadas. Se había puesto en marcha, a nivel nacional, el modelo operativo para comunidades, centros de trabajo y organizaciones sociales y los procedimientos y materiales para promover la participación social. Se había iniciado el análisis de la estructura curricular y se habían detectado problemas de secuencia entre los materiales de los niveles educativos; se estaban revisando los perfiles de egreso de la alfabetización para favorecer la continuidad educativa con la primaria y de la primaria con la secundaria. Teníamos varios retos.

Se habían elaborado las fichas para el asesor y los recursos didácticos para poner en práctica el método de la palabra generadora para alfabetizar a un millón de personas jóvenes y adultas; contábamos con los libros de la primaria intensiva para adultos elaborados por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y los de la secundaria abierta; las actividades de promoción cultural ofrecían diversas actividades para fomentar la cultura escrita y la participación de la familia en actividades recreativas en las casas de la cultura que ofrecían servicios en comunidades rurales; pero nos faltaba desarrollar la metodología para la formación de asesores.

En las conversaciones con Paulo Freire participamos todos: el director general, los directores, subdirectores y equipos técnicos, en un ambiente de confianza. Cada equipo participó en una sesión que duró toda la mañana; se favoreció el intercambio de opiniones, la reflexión; las preguntas y las respuestas fluyeron con facilidad, nos sentíamos motivados con las intervenciones sencillas, directas, categóricas y respetuosas de Paulo Freire. Los temas que abordamos fueron la alfabetización, la educación primaria para el medio rural y los centros de trabajo y, desde luego, la formación de los asesores.

Reflexionamos acerca de que el proceso de alfabetización no debe limitarse a la enseñanza de las letras para formar sílabas y palabras y a una práctica de la lectura y la escritura restringida a la repetición y a la mecanización, que no propicie la participación del educando en la transformación de su realidad. Era necesario seleccionar un universo vocabular que correspondiera al mundo cultural del educando, con palabras cuyos elementos pudieran generar otras palabras significativas para propiciar la discusión y motivar al compromiso de continuar aprendiendo. Este pro-

ceso daría sentido a la práctica educativa y favorecería la concientización del educando para transformar su realidad.

También se discutió la importancia del diálogo, del encuentro del educando con otros integrantes del círculo de estudio para compartir opiniones y lograr la identificación del grupo con su entorno social. El Instituto ya había realizado la investigación para seleccionar las palabras generadoras; se habían elaborado las fichas para el asesor y los materiales didácticos y se había iniciado la aplicación del método a nivel nacional, por lo que el intercambio tenía sentido y favorecía la discusión.

La conversación con Freire sobre el proceso educativo para la educación primaria se centró en dos aspectos fundamentales: los contenidos educativos y el rol del educador. Le explicamos la estructura de los libros de la primaria intensiva para adultos, cuyos contenidos estaban organizados en tres niveles, con lenguaje y actividades pertinentes al contexto de los adultos. Fue categórico: "mi método demanda una capacitación más profunda del educador, porque trabajar con conocimientos más o menos encarcelados en las páginas de los libros produce la inmovilización del conocimiento, y cuando éste se inmoviliza, se transforma en información".

Lo más importante del rol del educador, decía Freire, es su encuentro con el educando. Es un momento crucial de la inducción al programa educativo en el que debe evitarse caer en la manipulación y ser espontaneista. El educando requiere de los estímulos adecuados para esforzarse en la creación o recreación del conocimiento, en lugar de limitarse a la recepción en un acto mecánico. Por ello, afirmaba, hay que seleccionar algunos temas básicos, organizados por unidades, que faciliten el tratamiento de contenidos de diversos tipos para dar respuesta a los intereses de los educandos.

Nos explicaba la diferencia entre la educación bancaria y la educación liberadora, en la que los contenidos se organizan a partir de problemas de interés de los educandos. "Pero nosotros tenemos que cumplir con un programa de estudios definido, aprobado por las instancias oficiales porque se ofrece al educando la posibilidad de la acreditación y certificación de los estudios", comentó el asesor el director general.

Para resolver esto, Freire propuso realizar las sesiones del círculo de estudio conforme a lo programado e invitar a los educandos a participar en sesiones informales periódicas, cada quince días, de manera que se cumpliera con lo legal, lo pedagógico y lo administrativo en las sesiones formales, y en otras se impulsaría una nueva comprensión, más dialéctica y más crítica. Él sugería invitar a los educadores a participar en sesiones informales donde se abordarían temas de interés de los educandos.

Posteriormente, visitó algunos círculos de estudio y platicó con alfabetizadores y educandos. Las sesiones de intercambio y reflexión con Paulo Freire concluyeron finalmente. Tuvimos la oportunidad de compartir con

él nuestras ideas y de confrontar nuestras opiniones con las ideas del autor cuyos libros habíamos leído; pero lo más impactante fue escuchar las respuestas directas y críticas del educador. Opiniones que expresaban, en palabras sencillas, la difícil y compleja labor del educador que participa con los educandos en el proceso de transformación de su realidad. Su principal mensaje fue: “los invito a reinventarme, no a repetirme... ustedes necesitan reinventar sus acciones en función de la realidad mexicana y de las posibilidades históricas que tiene su trabajo”.

La propuesta pedagógica de Freire se ha mantenido en el INEA, con diferentes niveles de aproximación. Nuestras reflexiones se han centrado en diversos aspectos; uno de ellos se refiere a los contenidos de la educación primaria y secundaria y a la metodología para promover la participación de los educandos como sujetos de su propio proceso educativo. A pesar de las limitaciones del currículo nacional se han logrado avances en la diversificación de la oferta educativa pero no se han emprendido estrategias para desarrollar contenidos con la participación directa del educador y los educandos. El Modelo Pedagógico para la Educación Primaria (1988) organizó los contenidos educativos por ámbitos de vida: Educación para la Vida Familiar, la Vida Comunitaria, la Vida Laboral y la Vida Nacional y contribuyó a eliminar la secuencia de las asignaturas o áreas de la educación para niños y jóvenes; posteriormente, en la estructura curricular el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (2006) se incluyeron contenidos básicos y diversificados organizados en ejes que responden a los intereses de la población objetivo. Además, los contenidos se estructuraron para atender a las necesidades específicas de cinco grupos de la población: personas de 15 a 59 años que hablan español; personas adultas mayores; niñas, niños y adolescentes de 10 a 14 años en condiciones de extraedad; población que habla lengua indígena y personas con algún tipo de discapacidad.

Un segundo aspecto es la formación de los asesores voluntarios, personas cuya experiencia escolar corresponde, por lo general, al modelo tradicional de enseñanza, donde el saber y el conocimiento se transmiten del que sabe al que no sabe. La planeación didáctica para la formación de figuras educativas (asesores, alfabetizadores, orientadores y formadores) parte de los saberes previos de los educandos y facilita el intercambio y el aprendizaje a partir del diálogo, ya que vincula los conocimientos con la aplicación a situaciones de la vida cotidiana.

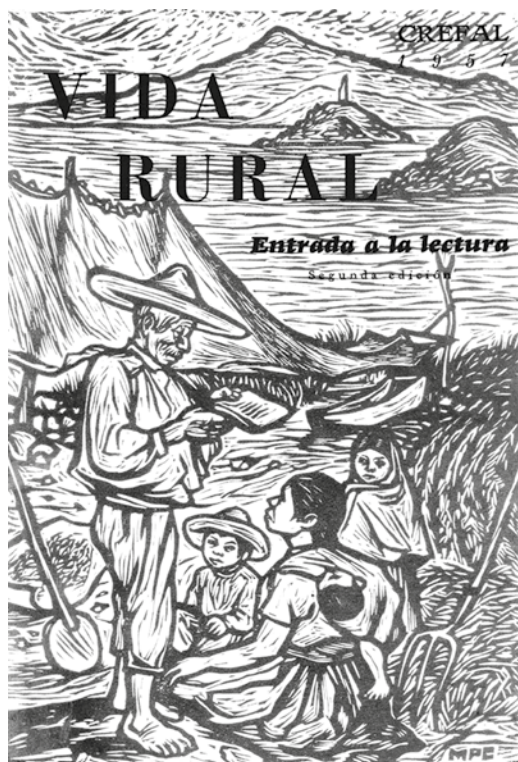
En este sentido, y considerando la importancia del asesor en el proceso educativo, sería conveniente recuperar las propuestas de Paulo Freire, comenzando por evaluar con los asesores su labor, reconocer sus logros y problemas y trabajar en un diálogo permanente para transformar la relación educando-educador a fin de que ambos sean sujetos del proceso y aprendan juntos. La educación de adultos requiere de un proceso conti-

nuo de creación y recreación; en este campo educativo, hay un gran potencial en el personal institucional y voluntario para contribuir a mejorar la práctica educativa.

Lecturas sugeridas

Las publicaciones del INEA pueden consultarse en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/index.asp?page=36>

Las opiniones y comentarios de Paulo Freire se publicaron en la *Revista Educación para Adultos* (1983), editada por el INEA, y en *Cuadernos de Educación de Adultos. Conversaciones con Paulo Freire* (1984).



RESUMOS

A vigência do pensamento de Paulo Freire

GLÓRIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

Os escritos de Paulo Freire são sempre um convite para recriar e reinterpretar o seu pensamento na própria experiência educativa, através da reflexão e da sistematização, na perspectiva da transformação. O vínculo pedagógico, para Freire, só é possível se houver diálogo; implica uma relação de dupla mão em que educador e educando ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Este vínculo é o princípio que permite problematizar o mundo e analisar criticamente a realidade a fim de produzir conhecimento. No ato de educar, as pessoas são transformadas e a realidade é transformada.

Legado e presença de Paulo Freire
Três lições para o futuro da educação

DANILO R. STRECK

O artigo visa articular o passado, presente e futuro do pensamento de Paulo Freire em torno de três tarefas ou desafios (chamadas de “lições”) para repensar o trabalho pedagógico: a humanização como horizonte de educação, mas também como praxe em qualquer contexto educativo; a ação dialógica como princípio de ação transformadora; e a educação para promover uma cidadania planetária crítica e solidária. Finalmente, propõe o desafio de alargar o horizonte da pedagogia latino-americana à luz da educação popular, em diálogo com os grandes pensadores, educadores e poetas da região.

A educação é práxis

LIDIA M. RODRÍGUEZ

Neste texto, a autora recupera algumas reflexões sobre como o trabalho de Freire dialoga, mobiliza e apela à construção de um mundo melhor. Num percurso histórico, mas não cronológico pela América Latina, revela o sentido utópico que tem estado no coração da obra deste autor. Desde a Pedagogia do Oprimido, Freire questiona a pedagogia domesticadora e propõe outra, baseada no vínculo dialógico, que implica o reconhecimento da igualdade do outro, ou seja: educar para a liberdade. Recupera a utopia que envolve emergir de uma forma autônoma para problematizar e transformar o mundo.

A pedagogia da ternura no espírito do legado humanista de Paulo Freire

ALEJANDRO CUSSIÁNOVICH

No seu artigo, o autor apresenta algumas reflexões resultantes da sua prática como educador popular e seguidor do pensamento de Freire durante 30 anos, principalmente no sentido de recuperar a importância da dimensão afetiva dos processos educativos. Algumas das categorias que recupera são a curiosidade, que torna possível reconhecer e valorizar a diversidade, e o pensamento crítico, que se refere à indagação, indignação e esperança. Para o autor, a pedagogia da ternura na educação de jovens e adultos oferece a oportunidade de enfrentar a colonialidade da vida cotidiana e de fazer crescer o protagonismo de cada pessoa.

A Universidade Popular na América Latina: influências do pensamento de Paulo Freire na recente experiência brasileira

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

No pensamento freireano, a educação universitária orientada para o bem viver é uma componente chave da democratização e da inclusão social. O artigo apresenta a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que fez parte da política de expansão do ensino superior do presidente Lula da Silva. Também aborda as dificuldades de expandir este nível de educação num país tão grande e desigual como o Brasil. A UFFS conseguiu expandir o acesso ao ensino superior e tem um currículo que está próximo da realidade dos estudantes.

“Professores de rua”: organizar, mobilizar e educar durante a COVID-19

SHIRLEY WALTERS

Na África do Sul, a COVID-19 provocou uma crise sanitária que se juntou a outras crises pré-existentes: em menos de um mês, três milhões de sul-africanos perderam os seus rendimentos e empregos, e a fome aumentou enormemente. A rede Cape Town Together foi formada no início da pandemia, primeiro para distribuir alimentos, equipamento de proteção e informação para prevenir a doença, e mais tarde para formação. Funciona através de Redes de Ação Comunitária, inspiradas na pedagogia da solidariedade. Um exemplo do trabalho dos CTT é o vídeo produzido por aqueles que se intitulam «professores de rua», uma peça de hip hop que motiva as pessoas a tomar medidas para prevenir a doença.

Uma experiência educacional freiriana com adultos tecelões de cadeiras

MARÍA DE JESÚS GUZMÁN SERENO

O artigo se refere ao desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino de história com jovens e adultos, inspirada pelo pensamento de Paulo Freire. Foi realizado num centro de educação de adultos numa cidade de Michoacán (México), onde os habitantes são tecelões de cadeiras. O texto conta como o trabalho com a palavra generativa de Freire lhes permitiu se reconhecer na sua história e nos seus conhecimentos, despertou o seu desejo de aprender mais, de valorizar a sua voz e de se assumirem como uma comunidade. Começaram a pensar e a imaginar um futuro diferente.

O Poder Invencível dos Sonhos Da Alfabetização à Continuidade Educativa na República Dominicana

MIRIAM CAMILO RECIO

Este artigo descreve como o pensamento de Paulo Freire influenciou a concepção das políticas públicas na República Dominicana, onde a educação de adultos se tornou cada vez mais importante dentro do sistema educativo dominicano. Como resultado, é descrito um novo quadro institucional, no qual o Estado como um todo tem o compromisso de garantir o direito à educação, tendo a Constituição como quadro legal e o Plano Nacional de Alfabetização Quisqueya Aprende Contigo no nível da implementação. Isto incluiu a definição de um modelo pedagógico que envolve todos os atores governamentais e todos os setores da população.

A educação freiriana numa comunidade indígena em Michoacán

JAVIER DOSIL MANCILLA

Neste artigo, o autor argumenta que a falta de uma reflexão teórica mais profunda sobre a teoria do desejo, tanto por Freire como por muitos dos seus seguidores, tem sido a causa de uma série de práticas que, de facto, reproduzem a educação bancária. Esta ideia baseia-se numa experiência educacional do autor em Santa Fe de la Laguna (México) na qual trabalhou com palavras generativas com estudantes do ensino secundário para refletir sobre a história da comunidade. As resistências dos estudantes ensinam que as comunidades são culturas vivas que tentam preservar os seus conhecimentos ancestrais, sem renunciar ao que é novo e útil.

Paulo Freire e a Escola Itinerante do MST

ISABELA CAMINI

Este artigo refere-se à experiência pedagógica desenvolvida pelo Movimento dos Sem Terra do Brasil entre 1996 e 2008. A Escola Itinerante foi desenvolvida nos assentamentos criados pelos ativistas do MST para pressionar no sentido de uma distribuição justa da terra aos trabalhadores rurais. Paulo Freire é considerado o “farol pedagógico” destas experiências, uma vez que o trabalho da escola transcendeu os muros da sala de aula para estar estreitamente ligado à luta pela terra e pela vida nos campos; e procurou sensibilizar para a condição de opressão, a fim de contribuir para a emancipação.

A marca de Freire num processo de formação de alfabetizadores e alfabetizadoras

MARÍA DEL CARMEN CAMPERO CUENCA

No México, em 2015, 5,5% da população ainda não exercia o seu direito à leitura e à escrita. O artigo descreve o seminário-oficina “Formação de educadores de alfabetização numa perspectiva integral”, realizado pela Universidade Pedagógica Nacional, campus Ajusco. O programa visava permitir aos participantes construir uma visão integral dos processos de alfabetização, através do estudo de políticas de alfabetização, da reflexão teórica e metodológica sobre a alfabetização, aspectos da cultura e da interculturalidade, diferentes abordagens da alfabetização, e o estudo e problematização do método das palavras generativas.

Um Diagnóstico Participativo do Direito à Educação e ao Trabalho

GLÓRIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

O artigo discute os resultados e reflexões resultantes de um estudo que envolveu estudantes, professores e empregadores dos graduados dos cursos de formação para o trabalho fornecidos pelo Ministério da Educação do Estado do México nos seus centros de educação para jovens e adultos (CEAJA). O estudo baseia-se na consideração da educação e do trabalho como direitos humanos, e no reconhecimento da desigualdade e pobreza em que vivem grupos sociais importantes. Os sujeitos da investigação participaram através de entrevistas e grupos focais, a partir dos quais foram sistematizados os aspectos que os participantes valorizam nos cursos e os que precisam de ser melhorados.

O que aprendi com Paulo Freire (Pré-texto autobiográfico)

ALFREDO GHISO

Neste texto em primeira pessoa, o autor, educador com uma longa e importante carreira educacional como educador de alfabetização, educador popular e professor em escolas, colégios e universidades, reconhece a importância dos textos de Paulo Freire em interrogar o seu trabalho, as suas escolhas políticas e as suas utopias. Daí também a sua compreensão sobre a importância da comunicação, do diálogo e da linguagem para uma atividade educativa que gera mudança e partilha de significados; para “esperançar” ativamente. Ao redor da investigação social e educacional, sustenta a importância de formar, no processo, sujeitos autónomos, capazes de procurar significado e de expandir capacidades e potências.

O meu encontro com a educação como prática da liberdade

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Este testemunho reconta em longos traços a trajetória do autor como educador, investigador e professor universitário. Partilha o seu encontro com Paulo Freire como estudante universitário e como esse acontecimento, e subsequentes leituras do seu trabalho, ajudaram-na a traçar um caminho comprometido com a população pobre e marginalizada, o que a torna atenta à recuperação dos conhecimentos de todos os envolvidos no ato pedagógico, e assegurar que todos assumam o seu papel como sujeitos de aprendizagem.

A nossa conversa com Paulo Freire

CELIA DEL SOCORRO SOLÍS SÁNCHEZ

Em 1983, o recém-criado Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) no México convidou Paulo Freire para uma série de conversas com o pessoal do Instituto para encorajar uma reflexão coletiva sobre educação de adultos e para rever os avanços e dificuldades pelos quais transitavam. A autora do relato, integrante da equipe fundadora do INEA, esteve presente nas conversas, nas quais foram discutidas pautas como a alfabetização, a importância do encontro com o educando, os conteúdos educativos do ensino primário para adultos e o papel do educador.

A B S T R A C T S

The current relevance of Paulo Freire's ideology

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

Paulo Freire's writings on educational experience are always open to recreation and reinterpretation, through a reflective and systematized perspective and from a transformative point of view. According to Freire, a pedagogical link is only possible when there is dialogue; it implies a two-way relationship in which the educator and the educated both teach and learn simultaneously. This link is the principle that makes it possible to problematize the world and critically analyze reality to produce knowledge. In the act of educating, people are as transformed as is reality.

Paulo Freire's Legacy and validity: Three lessons for the future of education

DANILO R. STRECK

The present article aims to articulate the past, present and future of Paulo Freire's ideology. In order to do this, we focus on three tasks or challenges (which we refer to as "lessons") to help us rethink pedagogical work in general: humanization as a goal for education as well as a practice in any educational context; the act of dialogue as the basis for transformation; and education focused on promoting a critic and solidary planetary citizenship. Finally, we set forward the challenge of broadening the horizon of Latin American pedagogy in the light of popular education, in dialogue with the great thinkers, educators and poets of the region.

Education as praxis

LIDIA M. RODRÍGUEZ

In the present article the author sets forth a series of reflections on how Freire's work invites to, mobilizes, and calls for building a better world. Through a historical (although not chronological) look back into Latin America's educational practices, the article reveals the utopian sense fostered within the region through Freire's ideology. Since his *Pedagogy of the Oppressed*, Freire challenges the notion of domesticating pedagogy and proposes a different approach, based on the dialogical connection, which implies the recognition of the "other's" equality, that is: educating for freedom. Said approach recovers the utopia of becoming autonomous in order to problematize and transform the world.

The pedagogy of tenderness in the spirit of Paulo Freire's humanist legacy

ALEJANDRO CUSSIÁNOVICH

In the present article the author presents a series of reflections resulting from his practice as a popular educator and follower of Freirean thought for the past 30 years. Said reflections revolve mainly around the need for recovering the importance of the affective dimension in educational processes. It recovers such notions as curiosity, which allows us to recognize and value the diverse; and critical thinking, which promotes inquiry, indignation, and hope. According to the author, the pedagogy of tenderness in the education of both young people and adults offers the opportunity to face the coloniality of daily life while allowing for personal growth.

Popular University in Latin America: influence of Paulo Freire's thought on Brazil's recent experiences

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

In Freirean thought, university education oriented towards good living is a key component for democratization and social inclusion. This article presents the experience of the Federal University of the Southern Border (UFFS, by its acronym in Portuguese), which was founded within Lula da Silva's policy for the expansion of higher education in the country. Furthermore, this essay explores the difficulties of expanding higher education in such an extent and unequal country as is

"Street teachers": Organizing, mobilizing, and educating during the COVID-19 pandemic

SHIRLEY WALTERS

Brazil. However, The UFFS has managed to increase access to higher education and features a curriculum that tackles the actual needs of its students in face of reality.

In South Africa, the COVID-19 health catastrophe has added to the problems caused by the pre-existing health crisis in the country: in less than a month, three million South Africans lost their jobs and incomes, while hunger grew enormously. The Cape Town Together Community was created at the beginning of the pandemic, first with the purpose of distributing food, protective supplies, and information in order to prevent the disease, and later for training the population on how to deal with it. It operates through Community Action Networks, inspired by the pedagogy of solidarity. A sample of CTT's work is a video clip made by those who call themselves "street teachers", a hip hop piece that motivates people to follow disease prevention measures.

An educational Freirean experience with adult chair weavers

MARÍA DE JESÚS GUZMÁN SERENO

The present article analyses the development of a didactic proposal for the teaching of history to both youths and adults, inspired by Paulo Freire's ideology. The project was carried out in an adult education center in a township of Michoacán, Mexico which is mostly populated by chair weavers. The text describes how working with Freire's notion of generative words allowed them to recognize themselves in their history and their local knowledge, thus motivating them to learn more, value their own voices and assume themselves as a community. Furthermore, they began to think and imagine a different future for themselves.

The unbeatable power of dreams: From alphabetization to educational continuity in Dominican Republic

MIRIAM CAMILO RECIO

This essay reveals how Paulo Freire's ideology influenced the design of a public policy in which adult education assumed an increasing importance within the national educational system of the Dominican Republic. As a result, a new institutional framework arose, according to which the State as a whole is committed to guaranteeing the right to education, with the Constitution as a legal framework and with the *Quisqueya Aprende Contigo* National Literacy Plan at the instrumentation level. The later includes the definition of a pedagogical model involving all government actors and population sectors.

Freirean education in an indigenous community in Michoacán

JAVIER DOSIL MANCILLA

The present article argues that the lack of a deeper theoretical reflection on the theory of desire, both by Freire and by many of his followers, has been the cause of a series of practices that in fact reproduce the banking model of education. This belief is based on the author's educational experience in Santa Fe de la Laguna (Mexico) in which he worked with the "generating words" notion with high school students in order to reflect on the history of their community. The students' resistances teach that communities are living cultures that try to protect their ancestral knowledge without renouncing what is new and useful.

Paulo Freire and the MST Itinerant School

ISABELA CAMINI

This article dwells on the pedagogical experience developed by the Landless Workers' Movement in Brazil between 1996 and 2008. The Itinerant School was developed in the campsites established by MST activists to pressure for a fair distribution of land for farm workers. Paulo Freire is considered the "pedagogical beacon" of these experiences since the work of the school transcended the classroom walls to be closely linked to the struggle for land and to the life in the campsites. Furthermore, it sought to create awareness of the existing oppression to contribute to emancipation.

Freire's mark in a training process for literacy workers

MARÍA DEL CARMEN CAMPERO CUENCA

In Mexico, in 2015, 5.5% of the population was still unable to exercise their right to read and write. The present article describes the Seminar Workshop "Training literacy teachers with an integral perspective", carried out by the National Pedagogical University, campus Ajusco. The program was aimed at allowing participants to build a comprehensive vision of literacy processes through the study of policies on the subject; the theoretical and methodological reflection on literacy, on aspects of culture and interculturality and various literacy approaches; and on the study and problematization of the generating word method.

A participatory diagnosis on the right to education and work

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

This article addresses the results and reflections obtained in a study involving students, teachers, and employers of graduates from the training courses for work taught by the Secretary of Education of the State of Mexico carried out in its Education Centers for Youth and Adults (CEAJA, by its acronym in Spanish). The study begins by considering education and work as human rights, and by acknowledging the existing inequality and poverty experienced by an ample number of social groups. The research was carried out through interviews and focus groups, in which the participants expressed what were the best aspects about the training process as well as those aspects which needed improvement.

What I learned from Paulo Freire (Autobiographic pre-text)

ALFREDO GHISO

In this first-person article, the author, an educator with a long and important educational career as a literacy worker, popular educator and teacher in schools, colleges, and universities, recognizes the importance of Paulo Freire's writing in the questioning and challenging of his own work, his political inclinations, and his personal utopias. Hence also his understanding of the importance of communication, dialogue, and language for the development of an educational process that generates changes and shared meanings; that actively produces "hope". Regarding social and educational research, he maintains the importance of training autonomous subjects, capable of seeking meanings and expanding capacities and powers.

My encounter with education as a practice of freedom

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

This testimony describes, in broad terms, my trajectory as an educator, researcher and university teacher. I hereby narrate my encounter with Paulo Freire's ideology as a university student and how that event, and the subsequent readings of his work, contributed to charting a professional path committed to working with the poor and marginalized populations, which resulted in the need for recovering the knowledges of all those involved in the pedagogical act, while making sure that everyone assumes themselves as learning subjects.

Our conversation with Paulo Freire

CELIA DEL SOCORRO SOLÍS SÁNCHEZ

In 1983, the recently created National Institute for Adult Education (INEA, by its acronym in Spanish) in Mexico invited Paulo Freire to a series of conversations with the Institute's staff in order to promote a collective reflection on adult education, and to review the institute's progress and difficulties. The author of this essay, a member of INEA's founding team, was present in the conversations, which dwelled on such issues as: literacy; the importance of dialogue; the educational content of adult primary school; and the role of the educator.

Traducción: Svetlana Pribilowska Garza

S E M B L A N Z A S

Miriam Camilo Recio

Educadora popular y de educación de personas jóvenes y adultas, con Maestría en Educación y Especialidades en Formación de Formadores; Relaciones Internacionales en el Caribe y Educación de Jóvenes y Adultos. Se ha desempeñado en diferentes ámbitos de trabajo en políticas públicas y en funciones de gestión. Ex Directora General de Educación de Jóvenes y Adultos del MINERD. Formó parte del equipo técnico del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo 2012-2020. Responsable del diseño y coordinación de programas de Diplomado, Especialidad y Maestría para EPJA en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Actualmente es integrante del Grupo de Incidencia en Políticas Educativa, GIPE/CEAAL y consultora en educación de personas jóvenes y adultas.

Isabela Camini

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Río Grand do Sul (UFRGS). Integrante del sector educativo del Movimiento Sin Tierra (MST). Dedicada a la formación de educadores, la sistematización de experiencias pedagógicas y a dictar conferencias sobre el legado de Paulo Freire. Autora de: *Escola Itinerante - na fronteira de uma nova escola*, São Paulo, Expressão Popular, 2009; y *Cartas Pedagógicas - aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*, São Paulo, Outras Expressões, 2012. Junto con João Pedro Stedile, *O Encontro de Paulo Freire com o MST*, Paz e Terra, 2020 (en prensa).

María del Carmen Campero Cuenca

Antropóloga Social y Maestra en Educación de Adultos dedicada por más de 45 años a la educación de personas jóvenes y adultas, 39 de ellos en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Coautora y docente de programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas en diversas modalidades. Ha publicado escritos sobre profesionalización de educadores/as de personas jóvenes y adultas, formación de alfabetizadores/as, políticas en EPJA y sistematización de experiencias. Ha realizado investigaciones, coordinado y participado en proyectos con el CREFAL, la CLADE, DVV y el ICAE entre otros. Fundadora e integrante de la Red EPJA. Fue vicepresidenta de América Latina en el ICAE de 2015 a 2020.

Alejandro Cussiánovich

Maestro de educación primaria. Sacerdote católico, participó en la creación de la teología de liberación. Tiene estudios en Inglaterra y Francia. Es educador en el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT) y docente de la Maestría de Políticas Sociales y Promoción de la Infancia de la Universidad Nacional Mayor e San Marcos (Perú). Doctor Honoris Causa por la Universidad de Manizales, Colombia, en Ciencias Sociales sobre Juventud e Infancia, y de la UNMSM por su labor en favor de la infancia. Es un referente a nivel mundial en el tema del protagonismo político de la infancia y adolescencia.

Francisco Javier Dosil Mancilla

Natural de A Coruña (España), doctor en Ciencias, es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Sus trabajos se centran en la antropología educativa y en la educación comunitaria, y se nutren de los planteamientos teóricos de Paulo Freire. Trabajó como antropólogo en el Centro Experimental de Innovación Psicopedagógica e Integración "O'Pelouro" (Caldelas de Tui, España) y en las escuelas zapatistas (Chiapas). Desde hace tres años coordina un proyecto de educación alternativa en zonas marginales de Morelia.

Alfredo Ghiso

Abuelo de Tomas, papá de José Manuel y Sebastián, compañero de Sandra Liliana. Educador popular argentino, radicado en Colombia. Profesor en jubilo, de la Universidad de Antioquia en áreas de Pedagogía social e Investigación. En la Universidad Católica Luis Amigó, fundó y coordinó el grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales en la actualidad acompaña cursos de epistemología e investigación en la maestría de educación. También, apoya la formación en investigación, de docentes que realizan sus tesis de maestrías o doctorados en educación en la UCO, UPB y CINDE. Conversador más que docente, sus publicaciones, en internet, libros y revistas académicas dan cuenta de algunos temas de interés, como: diálogo de saberes, la sistematización de experiencias y prácticas, IAP, procesos de formación en investigación, entre otros.

María de Jesús Guzmán Sereno

Doctora en Historia por Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana, con beca CONACyT. Actualmente es profesora de Educación de Adultos en el Centro de Capacitación para y en el Trabajo "Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano", en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 Morelia y en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como investigadora está particularmente interesada en el pensamiento de Paulo Freire en México y en aplicar los procedimientos etnológicos a la práctica educativa, en el marco de una pedagogía freiriana.

Gloria Elvira Hernández Flores

Doctora en Pedagogía por la UNAM, docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente es docente de licenciatura y posgrado y en espacios de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Dirige tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Líneas de investigación: EPJA, cultura escrita y juventud y escuela. Ha dictado conferencias en México y otros países, y publicado libros, capítulos de libros y artículos. Participa en eventos y propuestas de incidencia en la política pública. Líder del Cuerpo Académico "Educación y poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad" del ISCEEM.

Ana María Méndez Puga

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, México. Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Maestra en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y de la Academia Mexicana de Ciencias en México. Las líneas de investigación en que trabaja son: migración, desarrollo y escolarización, así como aprendizaje de la lengua escrita con niñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión. Recientemente ha publicado diversos artículos sobre migración e infancia.

Thiago Ingrassia Pereira

Sociólogo, M.C. y Doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil). Postdoctorado en Educación por la Universidad de Lisboa (UL, Portugal). Profesor del área de Fundamentos de la Educación y de los programas de posgrado de Educación y de Interdisciplinariedad en Ciencias Humanas en la Universidade Federal

da Fronteira Sul Campus Erechim, Rio Grande do Sul (UFFS, Brasil). Tutor del Programa de Educación Tutorial (PET) Praxis / Licenciaturas de la UFFS (Beca FNDE). Coordinador del XXII Foro de Estudios: Lecturas de Paulo Freire en Rio Grande do Sul (2020-2021).

Lidia Mercedes Rodríguez

Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Profesora de la Universidad Nacional de Buenos Aires de la Cátedra de Historia de la Educación Latinoamericana y de Educación de Adultos. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Codirectora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la misma Universidad. Directora de proyectos de la Red APPEAL.

Celia del Socorro Solís Sánchez

Egresada de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior. Tiene una amplia trayectoria en docencia, desarrollo de modelos y materiales educativos y en actividades de formación de agentes educativos, especialmente en el campo de la EPJA y en educación para la salud. Desde 1975 colaboró en la puesta en marcha del Sistema Nacional de Educación de Adultos en México y en 1981 participó en la fundación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos, donde se desempeñó como Directora de Educación Básica y Directora Académica, en esta última en la diversificación del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, presencial y a distancia, con personas jóvenes, adultas, adultas mayores, indígenas, con discapacidad y NNA de 10 a 14 años.

Danilo R. Streck

Es profesor del Programa de Posgrado de la Universidad de Caxias do Sul. Doctor en Educación por la Universidad de Rutgers (Estados Unidos), M.C. en Teología en el Seminario Teológico de Princeton y graduado en Letras en la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil). Ha realizado pasantías postdoctorales en la Universidad de California, Los Ángeles, y en el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano, en Berlín. Su investigación y producción académica se concentra en las áreas de pedagogía latinoamericana, educación popular y mediaciones pedagógicas en procesos sociales participativos. Forma parte del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Educación Popular y Metodologías Críticas en América Latina. Es editor ejecutivo de la *International Journal of Action Research*.

Shirley Walters

Activista feminista por la justicia social y académica durante casi 40 años, tanto a nivel local en Sudáfrica como a nivel mundial. Se siente en deuda con Paulo Freire, cuyo trabajo moldeó su pensamiento a partir de la década de 1970. Es profesora emérita de educación continua y de adultos en

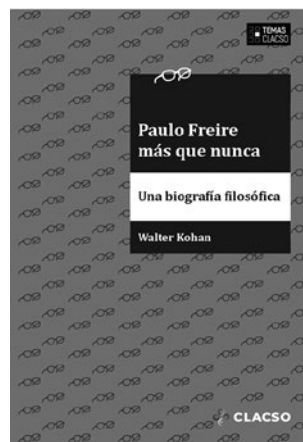
la University of the Western Cape. Durante la COVID-19 ha participado activamente en el movimiento social Cape Town Together (CTT). Es presidenta de PIMA, una red internacional de profesionales, académicos y activistas del aprendizaje y la educación de adultos (ALE), preocupados por la justicia socioecológica.



Paulo Freire más que nunca Una biografía filosófica

Walter Kohan, Buenos Aires, CLACSO, 2020

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>



Uno de los pensadores latinoamericanos más reconocidos a nivel mundial es Paulo Freire. Su presencia trasciende la vida académica y el ámbito educativo, y se ha convertido en un personaje presente incluso en el ciberespacio, donde es común ver su imagen acompañada de frases y preguntas, pero ¿qué tan vigente es su obra?, ¿cómo realizar una lectura crítica de su pensamiento en la actualidad?, ¿de qué manera ha sobrevivido su filosofía ante la coyuntura política y social de la región?

El libro *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica* de Walter Kohan es un texto que nos invita a conocer, cuestionar y repensar la obra del educador brasileño; el autor nos muestra pensamientos fuerza a partir de los cuales se puede cuestionar y enfrentar los problemas de la actualidad educativa. Si bien estas referencias están situadas en el contexto de Brasil, son afines a la realidad latinoamericana.

Los capítulos principales se conforman a partir de cinco principios problematizadores a través de los cuales se recupera y reinventa una lectura de la relación entre la educación y la política, teniendo como telón de fondo los aportes y pensamientos del brasileño.

Vida: es un ejercicio en el que la propia vida de Freire, sus lecturas y las corrientes filosóficas que fueron base de su pensar, ayudan a cuestionar el modo de vida que compartimos y se aspira a cambiar. La vida como una aventura compartida llena de significados en la que se hacen presentes la praxis, la acción y reflexión en la construcción de horizontes para la transformación.

Igualdad: un principio político que lleva a reconocer que nadie es superior a nadie en ningún ámbito de la vida, y mucho menos en el acto educativo. Todos y todas tenemos la capacidad de potenciar nuestro actuar. Frente a sociedades desiguales (en todos los ámbitos: económico, político, social y educativo) la igualdad se sostiene como un término político no de oposición a la diferencia, sino en el que se reconoce que todos podemos ser iguales y diferentes. Así, la igualdad sigue siendo un pilar en la exigencia de la educación emancipadora.

Amor: se recupera como una fuerza vital necesaria para el acto educativo, una condición que invita al diálogo en tanto expresión de coraje y de compromiso, en este caso necesario para la liberación de los oprimidos. Kohan recupera el amor en la obra de Freire, como una necesidad en la relación educador-

educando, porque amar es pensar en la posición que ocupa el otro, es pensar en la propia posición, es crear y posibilitar la igualdad a partir de las diferencias.

Errancia: a partir de sus dos sentidos, en primer lugar, caminar, andar, viajar, vagar sin rumbo fijo, como una necesidad. El término remite a los sentidos derivados de la lectura del mundo y de la palabra del otro, siendo así un viaje de pensamientos y palabras. Y en segundo lugar, en el sentido del errar, como parte de la aventura de conocer y conocerse, de irse perfeccionando, de transformarse en el camino a través de los errores.

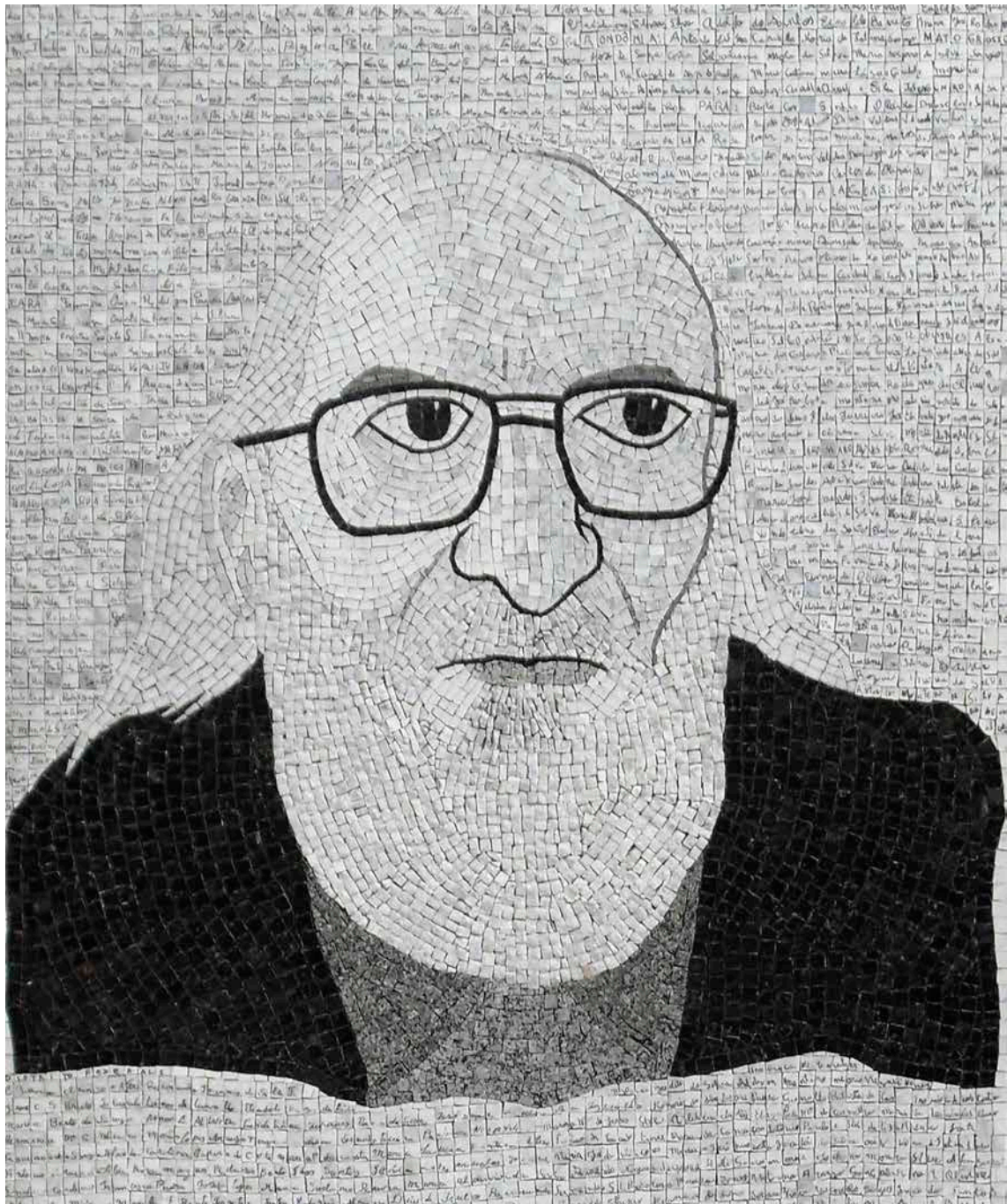
Infancia: se trata de un ejercicio en el que se valora el lenguaje y los pensamientos de los primeros años como una fuerza expresiva que desborda, que está llena de curiosidad y de conexiones. De esta manera, la infancia se convierte en una cualidad que permite, tanto a niños como a grandes, una forma privilegiada de relacionarse con el tiempo.

A través de estos principios el autor recupera el pensamiento de Paulo Freire, invita a reflexionar sobre el presente y a reinventar la obra que sigue siendo uno de los legados de pensamiento más importantes de nuestra región. Además de los prin-

cipios se comparten dos entrevistas, una con Lutgardes, hijo menor, y otra con Esther Pillar Grosi, amiga entrañable del pensador, así como una discusión de la relación entre la propuesta de Filosofía para niños de Lipman y las ideas de Freire. Estos tres apartados dejan claro el porqué de una biografía filosófica, ya que no se desarrolla cronológicamente, sino que sigue la lógica de los pensamientos y preguntas que cuestionan los sentidos de la educación, la vida, la relación dialógica entre el educador y educando. Se trata de una biografía filosófica que en la praxis toma sentido y se reinventa.

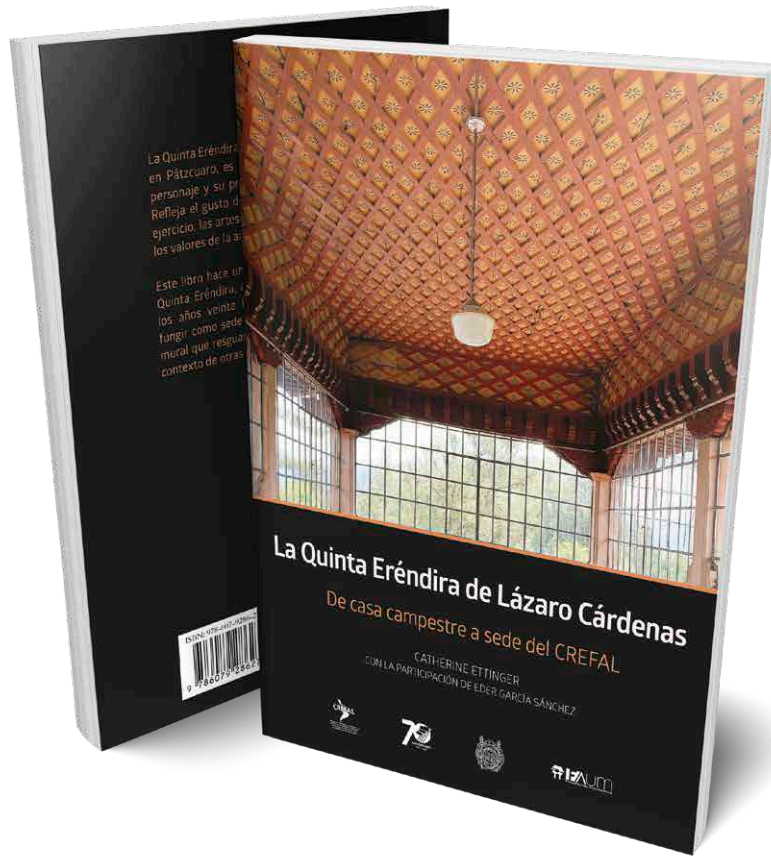
En el epílogo, Kohan se cuestiona el título de la obra y presenta tanto críticas como una defensa de la vigencia de Paulo Freire; una defensa que nos obliga a poner en el debate la meritocracia y el emprendurismo presentes en los proyectos educativos de la actualidad. En este apartado el autor deja claro que la presencia del pensamiento de Freire es más que nunca necesaria, no en un aquí y ahora acotado a un tiempo específico, sino en un presente que no pasa, que es el tiempo de la educación, cuyo sentido debe cuestionarse permanentemente.

Reseñado por: Nancy Zúñiga Acevedo



Aguardando tus volúmenes, recibe el abrazo
amigo del *Paulo Freire*

Arriba: Henrique Gougon, Um monumento em homenagem a Paulo Freire. El panel tiene forma de libro; está hecho de mármol y granito; las letras que rodean el retrato de Freire son casi mil firmas de adultos brasileños recién alfabetizados, grabadas sobre la piedra; en uno de los costados del monumento se lee la frase "Um homem que viveu para que os outros escrevessem", en alusión al educador. Fue colocado frente del Ministério da Educação em 2003. Fotografía de Brandizzi. Wikimedia, en: <https://bit.ly/3ys0UD8>
Abajo: Fragmento de una carta de Paulo Freire al entonces director del CREFAL, Waldemar Cortés. 1970.



La Quinta Eréndira de Lázaro Cárdenas. De casa campestre a sede del CREFAL
Catherine Ettinger, con la participación de Eder García Sánchez
Pátzcuaro (México), CREFAL, 2021

Descárgalo en <https://www.crefal.org>

La Quinta Eréndira, residencia de Lázaro Cárdenas en Pátzcuaro, es un lugar icónico que revela al personaje y su proyecto cultural para la región. Refleja el gusto del general por la naturaleza, el ejercicio, las artesanías y la historia, y representa los valores de la arquitectura regional. Este libro hace un recorrido por la historia de la Quinta Eréndira, desde la sencilla estructura de los años veinte hasta su transformación para fungir como sede del CREFAL. Reseña la pintura mural que resguarda y cierra con una mirada del contexto de otras casas de campo de Cárdenas.

