

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Políticas educativas y científicas

# REINVENTARNOS CON PAULO FREIRE

## EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROCESOS PARTICIPATIVOS

*Ezequiel Alfieri*  
*Romina C. Rébola*  
*Mariano Suárez Elías*  
[Comps.]



# **REINVENTARNOS CON PAULO FREIRE**



Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Reinventarnos con Paulo Freire : primer libro : educación popular, pedagogías críticas  
y procesos participativos / Ezequiel Alfieri ... [et al.] ; compilación de Ezequiel  
Alfieri ;  
Romina Carla Rébola ; Mariano Suárez Elías ; prólogo de Pablo A. Vommaro ;  
Nicolás  
Arata. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-813-397-3

1. Pedagogía. 2. Educación. I. Alfieri, Ezequiel, comp. II. Rébola, Romina Carla,  
comp. III. Suárez Elías, Mariano, comp. IV. Vommaro, Pablo A., prolog. V. Arata,  
Nicolás, prolog.  
CDD 306.43

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

# **REINVENTARNOS CON PAULO FREIRE**

## **EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROCESOS PARTICIPATIVOS**

**Ezequiel Alfieri  
Romina C. Rébola  
Mariano Suárez Elías**

**Grupos de Trabajo Educación Popular y Pedagogías  
Críticas y Procesos y Metodologías Participativas**

 **CLACSO**



**CLACSO**

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

### **Colección Grupos de Trabajo**

**Director de la colección** - Pablo Vommaro

### **CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Karina Batthyány** - Directora Ejecutiva

**María Fernanda Pampín** - Directora de Publicaciones

**Pablo Vommaro** - Director de Investigación

### **Equipo Editorial**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory** y **Marcela Alemandi** - Gestión Editorial

### **Área de investigación**

**Natalia Gianatelli** - Coordinadora de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik - Equipo de Gestión Académica



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

*Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos* (Buenos Aires: CLACSO, diciembre de 2022).

ISBN 978-987-813-397-3



CC BY-NC-ND 4.0

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

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

### **CLACSO**

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

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



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

Financiado por el Proyecto Anillo Convergging Horizons: Production, Mediation, Reception and Effects of Representations of Marginality,

PIA-ANID/ANILLOS SOC180045.

# ÍNDICE

## **Prólogo**

Pablo Vommaro y Nicolás Arata CLACSO | 11

## **Introducción**

Ezequiel Alfieri, Romina C. Rébola y Mariano Suárez Elías | 15

## **REINVENTANDO A PAULO FREIRE A 100 AÑOS DE SU NACIMIENTO**

| 21

## **Capítulo 1**

**Paulo Freire, 100 años. Apuntes a modo de balance** | 23

María Mercedes Palumbo, Fabián Cabaluz, Anahí  
Guelman y Mónica Salazar Castilla- Argentina, Chile y  
Colombia.

Coordinación Grupo de Trabajo de Educación Popular  
y Pedagogías Críticas

## **Capítulo 2**

**Presencia de Paulo Freire en la Investigación Acción Participativa** | 41

Alfonso Torres Carrillo - Colombia  
Coordinador Grupo de Trabajo de Procesos y  
Metodologías Participativas

<b>REPENSANDO A PAULO FREIRE</b>		<b>65</b>
<b>Capítulo 3</b>		
<b>Paulo Freire: incompletud y búsqueda permanente</b>		<b>67</b>
Mario Ardón Mejía GT PPMMPs - Costa Rica		
<b>Capítulo 4</b>		
<b>Una aproximación teórica a la obra de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière</b>		<b>99</b>
Fabiana Meneses Carro GT PPMMPs - Uruguay		
<b>Capítulo 5</b>		
<b>Augusto Boal y Paulo Freire: contemporáneos y vigentes en la búsqueda de la transformación social</b>		<b>113</b>
Leticia Pou GT PPMMPs - Uruguay		
<b>PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR</b>		<b>135</b>
<b>Capítulo 6</b>		
<b>Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora</b>		<b>137</b>
Fernando Lázaro, Fernando Santanay Ezequiel Alfieri GT - EP y PPCC - Argentina		
<b>Capítulo 7</b>		
<b>Ser Educadora(o) - Educanda (o) da práxis educacional do núcleo de Educação Popular Paulo Freire</b>		<b>159</b>
Sullivan Ferreira de Souza, Louise Rodrigues Campos, Fabíola Barroso Cabral y Ivanilde Apoluceno de Oliveira GT -EP y PPCC - Brasil (escrito en portugués)		
<b>Capítulo 8</b>		
<b>Paulo Freire como teólogo: El lugar del sueño para la educación en un mundo de plataformas digitales</b>		<b>173</b>
Joao Almeida GT - EP y PPCC - Brasil		



<b>DIÁLOGO CRÍTICO: EXPERIENCIAS DE PROCESOS PARTICIPATIVOS</b>		<b>191</b>
<b>Capítulo 9</b>		
<b>La herencia dialógica de Paulo Freire en las prácticas participativas</b>		<b>193</b>
Natalia Oldano y Daniel Buraschi GT PPMMPs - Argentina y España		
<b>Capítulo 10</b>		
<b>Pedagogía de los territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el desarrollo territorial</b>		<b>211</b>
Luciano Pairola, Romina Rébola, Eleonora Spinelli y Pablo Costamagna GT PPMMPs - Argentina		
<b>Capítulo 11</b>		
<b>Educación, Comunicación y Ciencia Popular: una mirada crítica de la Investigación Acción Participativa sobre agrupaciones culturales y movimientos sociales de Brasil, Chile y Uruguay</b>		<b>231</b>
Víctor Díaz Esteves y Marcos Aurelio Saquet GT - EP y PPCC - Uruguay y Brasil		
<b>Sobre los autores</b>		<b>243</b>



# **PRÓLOGO**

## **EL LEGADO DE FREIRE, ENTRE LA RESISTENCIA Y LA REINVENCIÓN**

Pablo Vommaro y Nicolás Arata

La aparición de un nuevo libro de Paulo Freire es -y siempre lo será- motivo de celebración. Aún más cuando las páginas que tenemos frente a nosotros expresan el resultado de un vasto trabajo colectivo que -con motivo de los 100 años del natalicio de Paulo Freire- desplegó una multiplicidad de iniciativas para conmemorar un centenario y hacerlo de la mejor manera: discutiendo un legado, actualizándolo a la luz de los desafiantes escenarios pedagógicos del presente (incluida la pandemia) y convocando a nuevas generaciones a tomar contacto de formas novedosas con la obra del gran maestro brasileño.

Por eso celebramos esta publicación que recupera la vigencia de la propuesta teórico-política de Paulo Freire. Estamos ante la edición de un libro colectivo que expresa trabajos rigurosos con potencia política, intelectual y social. Es decir, recupera con solvencia y creatividad la propuesta de la praxis freireana y nos muestra, una vez más, que a 101 años de su nacimiento, las resonancias de las propuestas de Paulo Freire en la práctica de las organizaciones sociales y los movimientos populares excede lo específicamente educativo para proyectarse en verdadera guía para pensar y actuar el cambio social.

El título de la obra que tenemos el honor de presentar marca el tono de un trabajo audaz y exigente. En efecto: reinventarse no es un ejercicio sencillo; supone deshabitar las prácticas y saberes a las que estamos habituados y situarnos en una posición de aprendiz dispuestos a descubrir una obra y un autor con nuevos ojos. Reinventarse es volver a la página inicial para atravesar una obra acompañados de nuevas preguntas e interrogantes. Reinventarse es el derecho que tiene el presente de revisar el pasado a la luz de las problemáticas de una época. Reinventarse es —¿por qué no?— un acto de insurgencia ante el vasallaje que impone la costumbre o la inercia. Reinventarse es, en definitiva, un ejercicio a contrapelo en el marco de un presente histórico que ha sacrificado la originalidad en el altar de la repetición.

Reinventarse no es -como reza el dicho- arrojar al bebé con el agua sucia. Cada reinvencción debe situarse en la historia y asumir con responsabilidad una posición político-pedagógica. En ese sentido, no podemos hablar de Paulo Freire sin recordar que su figura ha sido mancillada durante el gobierno de Jair Bolsonaro, quien acusó a cientos de miles de educadores y educadoras de adoctrinar a sus estudiantes apelando a la figura de Freire. Creemos que es muy importante recordarlo: reinventarse es una forma de resistencia, en la medida en que ningún legado está a salvo de los rebrotes autoritarios. Reinventarse es, también y por lo tanto, asumir la defensa creativa -y no conservadora- de una tradición con uñas y dientes apelando a narrativas, lenguajes y estéticas emergentes que movilicen ideas nuevas en torno de un legado que no tiene garantizado su porvenir.

El corazón de la pedagogía freireana late por y desde el diálogo. Este libro recoge y expresa precisamente eso: conversaciones entre autores y autoras de diferentes países, trayectorias y generaciones alrededor de temáticas afines, de problemas comunes y de búsquedas compartidas. Cada quien con su catalejo, dirigen sus miradas sobre Freire y su obra para configurar lo que en otro trabajo publicado por CLACSO hemos denominado un caleidoscopio freireano: un artefacto que nos vuelve a poner frente a la verdad incontestable de que hay tantos Freires como lecturas de su obra y prácticas a partir de ella. La potencia del discurso de Paulo Freire reside en su capacidad de interpelar de múltiples y disímiles maneras a quienes trabajan (y defienden) la universidad pública, a quienes están frente a un salón de clases enseñando y compartiendo conocimientos con compromiso y dedicación, a quienes trabajan empecinadamente con niños, jóvenes y adultos en la multiplicidad de espacios y lugares donde se construye y se lucha por una educación popular democrática e igualitaria.

En esta reinvencción y en estas interpelaciones encontramos, por ejemplo, la noción de inédito viable que acuñó Freire. Siguiendo a Ana María Araújo Freire, este es un concepto que permite ir más allá de las dimensiones específicamente educativas o pedagógicas de la propuesta freireana para avanzar hacia la transformación integral de las formas de vínculo social, subvirtiendo las relaciones de opresión o subordinación desde la práctica cotidiana. El inédito viable permite hacer posible algo que parecía lejano o no realizable; acerca el sueño o la utopía a una realidad concreta, lograble y cercana; permite concretar el futuro deseable a partir de una práctica presente.

En el mismo sentido, recuperamos las palabras que sobre Freire escribió otro de los imprescindibles nuestroamericanos, Orlando Fals Borda: “después de Freire ya no podrá construirse una propuesta educativa, comunicativa, investigativa o cultural de carácter alternativo que no implique una construcción colectiva, una participación decisoria de las bases populares y sus organizaciones”.

En este punto no nos queda más que agradecer la invitación a elaborar este prólogo y felicitar a lxs autores, parte de quienes sostienen y densifican la Red CLACSO desde múltiples espacios y desde el trabajo de reinención y resistencia cotidiano.

Buenos Aires, septiembre de 2022.



# Introducción

Ezequiel Alfieri  
Romina Carla Rébola  
Mariano Suárez Elías

Retomando la centralidad otorgada al diálogo por Freire para la construcción del conocimiento, podemos decir que la conformación de redes académicas que reflexionan sobre un determinado campo del saber y emprenden actividades colaborativas, permite que docentes, investigadores/as, trabajadores/as y militantes reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua.

En este primer libro, nos hemos propuesto la tarea de redoblar el esfuerzo y ampliar el diálogo fuera del propio grupo (GT/Red) realizando un trabajo colaborativo entre dos Grupos de Trabajo de CLACSO: Procesos y Metodologías Participativas y Educación Popular y Pedagogías Críticas.

Este libro es, en realidad, el cierre de un programa colaborativo que hemos emprendido entre los dos grupos en el marco de CLACSO para conmemorar, en 2021, el centenario del nacimiento de Paulo Freire. Tanto para los procesos educativos como para los procesos de participación social y ciudadana, los aportes de Freire merecen ser recuperados y recreados a luz de los nuevos desafíos del mundo actual. Entre ambos Grupos de Trabajo hemos realizado, en este sentido, seis entrevistas para InfoCLACSO, una feria abierta y solidaria de trabajos juveniles sobre la obra y el pensamiento de Paulo Freire en el siglo XXI, creamos el boletín “Paulo Freire 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora” con seis ejemplares, un seminario abierto en el marco de CLACSO y, finalmente, la publicación que estamos presentando aquí.

El trabajo inter GT nos ha permitido enriquecer las perspectivas, visualizar los recorridos y desafíos de nuestras propias dinámicas de red y potenciarnos entre ambas disciplinas de las ciencias sociales: la educación popular y los procesos participativos para profundizar la crítica pedagógica y de transformación social y política. En este trabajo interdisciplinario y en diálogo de saberes encontramos en la síntesis de este libro inter GT reinventiones diversas con distintos intereses y puntos de vista que abordan el análisis de la praxis de Paulo Freire.

La propuesta del libro, además de recuperar los elementos centrales de la obra de Freire, a modo de homenaje a 100 años de su natalicio, busca propiciar un acercamiento al pensamiento freiriano, por parte de nuevas generaciones. Y, por lo tanto, busca reinventar su propuesta, asumiendo que nos paramos sobre hombros de gigantes y eso nos permite generar humildemente un aporte, y asumiendo además que cada teoría está en relación con su época, y en ese sentido, es fundamental actualizar la mirada a las condiciones políticas, sociales y pedagógicas del momento, complementarla con nuevas aportaciones como el mismo Freire ha sugerido en más de una ocasión. De esta forma, el libro nos propone un paseo por la fascinante obra del autor y su contexto y un esfuerzo intelectual de conectarla dialógicamente con otros autores, con prácticas situadas y experiencias contemporáneas.

### **RECAPITULANDO LA REINVENCIÓN DE PAULO FREIRE**

Proponemos trabajar sobre cuatro ejes temáticos, que se estructuran por dos o más capítulos cada uno.

El primer eje se titula **“Reinventando a Paulo Freire a 100 años de su nacimiento”** En este eje se comparten los capítulos elaborados por coordinadores de ambos grupos de trabajo

En primer lugar, desde la coordinación del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas, Mercedes Palumbo (argentina), Fabián Cabaluz (chileno), Anahí Guelman (argentina) y Mónica Salazar Castilla (colombiana) se propone realizar un balance y una perspectiva de lo realizado en el año 2021 desde la praxis, la acción, así como la investigación y estudio de la educación popular y las pedagogías críticas. La primera sección de este capítulo sistematiza la intervención del GT Educación popular y Pedagogías críticas en el centenario de Paulo Freire a partir de recuperar y caracterizar las distintas iniciativas que se impulsaron con apoyo de CLACSO y en un esfuerzo mancomunado con el GT CLACSO Procesos y metodologías participativas. En este sentido, nos ubicamos como parte de las celebraciones que buscaron pensar, resignificar y movilizar el legado freireano. La segunda sección postula una “hipótesis de trabajo” en torno al carácter articulador de Paulo Freire de sujetos, pensamientos y luchas en el siglo XXI y en el ámbito particular de nuestra región. El capítulo cierra con unas breves reflexiones finales acerca del legado freireano en el aquí y el ahora de nuestra América Latina. En esa línea, su legado y figura operan como potentes inspiradores de la praxis político-pedagógica de colectivos estudiantiles y magisteriales y movimientos populares y, al mismo tiempo, como territorios en constante resignificación y disputa.



En segundo lugar, desde la coordinación del Grupo de Trabajo de Procesos y Metodologías Participativas, Alfonso Torres Carrillo (colombiano) nos propone explorar los aportes de Paulo Freire a la investigación temática, social, crítica y participativa. En un recorrido histórico por los aportes freirianos en América Latina, desde mediados del siglo XX a la actualidad, para ahondar sobre procesos y metodologías participativas. Recupera principalmente, los aportes a los trabajos de Marcela Gajardo (Chile), Orlando Fals Borda (Colombia), Nestor García Canclini (Argentina - México), Jesús Martín - Barbero (España), así como el aporte a la etnografía crítica latinoamericana, el análisis conversacional, la reflexión autocrítica de la Educación Popular, pedagogías de género, comunidades afro y originarias, educación ambiental y la sistematización, mediante los trabajos en la década del noventa, iniciados por Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y su Revista La Piragua. Finalmente, Torres Carrillo recupera convergencias de la investigación participativa.

El eje temático “**Repensando a Paulo Freire**”, consta de tres capítulos.

En el capítulo 3, Mario Ardón Mejía (hondureño) nos propone un análisis de tres textos “no clásicos” de Paulo Freire, a saber: 1. *El Grito Manso* (2010), 2. *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2013) y 3. *El Maestro sin Recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante* (2016). Las tres obras editadas por Siglo XXI en México. El autor realiza analiza cada libro y va retomando una serie de ideas, aportes, elementos, sugerencias, detalles metodológicos, testimonios, críticas y autocríticas contenidas en cada uno de los libros. En el capítulo se organiza temáticamente el conjunto de las aportaciones de los libros para entre-ligarlas y re-ligarlas generando una propuesta a partir de la diversidad de aportaciones.

En el capítulo 4 titulado “*Una aproximación teórica a la obra de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*”, Fabiana Meneses (uruguayana) propone una vinculación entre estos dos autores clave de literatura crítica latinoamericana, provenientes de dos disciplinas distintas, pedagogía y psicología de la educación respectivamente. En ese sentido, la propuesta del capítulo es unir las nociones desarrolladas en estos campos distintos del saber, pero que comparten bases y objetivos comunes. El capítulo ofrece un análisis de la propuesta de trabajo de los autores, así como de su contexto de emergencia y los puntos de contacto que hacen que sus propuestas, aunque aplicadas en ámbitos diferentes, apunten a una tarea transformadora que privilegia la acción colectiva y que da protagonismo al sujeto como productor y transformador de una realidad que consideran opresiva.

En el quinto capítulo, Leticia Pou (argentina radicada en Uruguay) propone mirar a Augusto Boal a la luz de algunos postulados freireanos, *con la meta de percibir cómo sus historias y metodologías encuentran puntos de contacto y nos ayudan a leer e interpretar el mundo desde una perspectiva crítica*. A partir del análisis del Teatro del Oprimido, la autora visibiliza la hermandad metodológica entre Freire y Boal, *en la búsqueda de la transformación social de realidades injustas*. La autora presenta experiencias desarrolladas con Teatro del Oprimido con personas privadas de libertad (PPL). El Taller de Teatro del Oprimido realizado en la Unidad de Internación Para Personas Privadas de Libertad N° 20 de Salto (Instituto Nacional de Rehabilitación del Uruguay) es una propuesta del Programa Aprender Siempre (PAS), del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Uruguay desde el año 2013. Aprovechando algunas creaciones colectivas de este espacio, conecta diálogos entre el pensamiento de Paulo Freire y la experiencia cultural y política que propone Augusto Boal con el Teatro del Oprimido.

En el tercer eje temático de este primer libro recuperamos **“Prácticas de la Educación Popular”**.

En el capítulo 6 titulado *“Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una” educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora*, desde Argentina, Ezequiel Alfieri, Fernando Lazaro y Fernando Santana, analizan la experiencia de educación popular en Argentina, denominada Bachilleratos Populares; en este caso dentro de Empresas Recuperadas por sus trabajadores. Los Bachilleratos populares son experiencias impulsadas desde organizaciones sociales y en organizaciones sociales del campo popular. Que la escuela sea abierta por organizaciones sociales implica un primer momento de ruptura con la tradición de la educación de jóvenes y adultas y adultos en Argentina. Los bachilleratos populares son escuelas de carácter público, gratuitas, pero desde el principio de la autogestión y de la educación popular, y le reclaman al Estado por su reconocimiento. Estas experiencias incorporan una serie de prácticas y dispositivos pedagógicos que modifican el papel del docente y del estudiante, la relación entre ambos y el formato de escuela como tal. Retoman los aportes realizados por la corriente de educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas, ubicando al hecho educativo como premisa para pensar las relaciones socio-económicas que nos oprimen en tanto pueblo, subsumido en un capitalismo dependiente, periférico y planteamos la necesidad de pensar desde una educación emancipadora.

En el capítulo 7, desde Brasil, Sullivan Ferreira de Souza, Louise Rodrigues Campos, Fabíola Barroso Cabral, Ivanilde Apoluceno de Oliveira nos aportan un texto en portugués, titulado: “*Ser Educadora(o) - Educanda (o) da práxis educacional do núcleo de Educação Popular Paulo Freire*” que parte de diferentes preguntas: ¿Con qué sujeto trabaja hoy la educación pública y popular en América Latina? y ¿De que se habla hoy en los procesos formativos tanto de la educación pública como de educación popular? Con base en este eje temático y núcleo problemático, nuestro texto tiene como objetivo discutir el “ser educador y educadora del Núcleo de Educação Popular Freire (NEP)”, o sea, quiénes son (los) participantes de la praxis educativa de la NEP. De esta manera, se analizará las prácticas educativas y los procesos formativos de la NEP, así como también las influencias pedagógicas dentro de la tradición de Educación Popular que sirvieron como base y guía para los proyectos educativos y formativos.

En el capítulo 8, denominado “*Paulo Freire como teólogo: El lugar del sueño para la educación en un mundo de Plataformas Digitales*”, João Gabriel Almeida, parte de la idea de que Paulo Freire, además de educador, se identificaba como teólogo. A 100 años de su nacimiento, retoma la radicalidad de su propuesta al enunciarse desde ahí en el marco de diálogo con la teología de la liberación negra en Estados Unidos para ampliar su categoría de inédito viable desde lo que llamaremos praxis oracular, como una forma de repensar el lugar de lo humano ante la emergencia digital. Para eso, dialogamos con los saberes de las religiones africanas transatlánticas, la neurociencia y otros saberes que nos permitan encontrar la base de aquello que Freire supo identificar en la condición humana: el soñar.

El último eje temático que proponemos se titula: “**Diálogo crítico: Experiencias de procesos participativos**”, y cuenta con tres capítulos finales.

Natalia Oldano (argentina) y Daniel Buraschi (español), en el noveno capítulo proponen recuperar aportes de Paulo Freire sobre la facilitación dialógica de los procesos participativos. Los autores reflexionan sobre el concepto de diálogo crítico propuesto por Freire, la concientización y el reconocimiento como praxis dialógicas. Así como, por otra parte, recuperan prácticas participativas antidialógicas que reproducen relaciones de dominación y poder asimétrica, como describe Freire: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. Para el abordaje de los procesos dialógicos presentan elementos sobre lo que denominan Enfoque Dialógico Transformador: la confianza, la igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad.

Finalmente, proponen *un decálogo de claves para repensar la facilitación con el fin de transformar las prácticas participativas antidialógicas, en procesos participativos transformadores.*

En el capítulo 10 denominado “*Pedagogía de los Territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial*”, Luciano Parola (argentino), Romina Rébola (argentina), Eleonora Spinelli (argentina), Pablo Costamagna (argentino) nos proponen un análisis de la incidencia de la obra de Freire en la propuesta de la formación, investigación y relacionamiento con el medio desarrollada desde la Maestría en Desarrollo Territorial de la Facultad Regional Rafaela de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina) A su vez, se muestra la incidencia del autor para nutrir su enfoque del desarrollo territorial. En esta línea, realizan un repaso por su concepción del Desarrollo Territorial; un análisis de lo que denominan “Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial”, de su relación con la Sistematización de Experiencias como un vehículo freireano para promover procesos de cogeneración de conocimientos a partir de los saberes territoriales, y la figura de la persona facilitadora de procesos de desarrollo territorial como promotora de los diálogos. Finalmente, se utiliza el recurso de las “Cartas” para proponer orientaciones para quienes pretenden facilitar un proceso de desarrollo territorial.

Para concluir el presente libro, el capítulo final denominado “*Educación, comunicación y ciencia popular: una mirada crítica de la Investigación Acción Participativa sobre agrupaciones culturales y movimientos sociales de Brasil, Chile y Uruguay*”, Víctor Díaz (Uruguay) y Marcos Saquet (Brasil), propone pensar la educación y la comunicación popular como ciencia popular a partir de tres estudios empíricos de Investigación Acción Participativa (IAP) en Chile, Brasil y Uruguay junto a comunidades, agrupaciones culturales y movimientos sociales desde la perspectiva emancipadora de las pedagogías críticas hacia el giro decolonial y las epistemologías del Sur. Esta reflexión focalizada en la convergencia del campo de la educación y la comunicación popular favorece la construcción colectiva del conocimiento, como ciencia popular; en la medida que problematiza ciertas dimensiones vigentes, tales como: la subjetividad del accionar desde una ética radical, encrucijante y liberadora; la política de la emancipación que sintetiza el compromiso político hacia la transformación social; la integralidad entre cuerpo, sentipensar.

**EJE TEMÁTICO 1**  
**REINVENTANDO A PAULO FREIRE**  
**A 100 AÑOS DE SU NACIMIENTO**



# Capítulo 1

## Paulo Freire, 100 años.

### Apuntes a modo de balance

María Mercedes Palumbo

Fabián Cabaluz

Anahí Guelman

Mónica Salazar Castilla

#### INTRODUCCIÓN

En las páginas que siguen, ofrecemos una lectura de lo acontecido en torno al centenario de Paulo Freire desde nuestro rol como coordinadores/as del Grupo de Trabajo Educación popular y Pedagogías críticas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Este capítulo se propone realizar un balance y una prospectiva de lo que nos deja el intenso año 2021 para quienes nos ubicamos en el campo de acción y de estudio de la educación popular y las pedagogías críticas y para quienes hemos intervenido activamente en el desarrollo de la multiplicidad de actividades que se desarrollaron para conmemorar al pedagogo pernambucano.

El legado freireano no resulta indiferente, sus textos no se encuentran engrosando la crítica de los roedores, sino más bien todo lo contrario. Su obra se encuentra candente, los problemas formulados en sus libros siguen despertando acalorados debates en nuestras sociedades, los conceptos propuestos en sus páginas hacen sentido a las nuevas generaciones. Freire vive, late, pulsa.

La primera sección de este capítulo sistematiza la intervención del GT Educación popular y Pedagogías críticas en el centenario de Paulo Freire a partir de recuperar y caracterizar las distintas iniciativas que se impulsaron con apoyo de CLACSO y en un esfuerzo mancomunado con el GT CLACSO Procesos y metodologías participativas. En este sentido, nos ubicamos como parte de las celebraciones que buscaron pensar, resignificar y movilizar el legado freireano.

La segunda sección postula una “hipótesis de trabajo” en torno al carácter articulador de Paulo Freire de sujetos, pensamientos y luchas en el siglo XXI y en el ámbito particular de nuestra región. Para ello, retomamos cinco aspectos de esta articulación que comprenden fundamentalmente vinculaciones en torno a la construcción de un proyecto emancipatorio, aunque también damos cuenta de las articulaciones que, en sentido inverso, genera Freire en el proyecto neoliberal y neoconservador en nuestro continente.

El capítulo cierra con unas breves reflexiones finales acerca del legado freireano en el aquí y el ahora de nuestra América Latina. En esa línea, su legado y figura operan como potentes inspiradores de la praxis político-pedagógica de colectivos estudiantiles y magisteriales y movimientos populares y, al mismo tiempo, como territorios en constante resignificación y disputa.

## **I. EL CENTENARIO DE PAULO FREIRE EN EL GT CLACSO EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

Para nuestro GT, que se reúne alrededor de la educación transformadora en clave de educación popular y pedagogías críticas como problema social relevante para América Latina y el Caribe, el 2021 fue “el año de Paulo Freire”. Como lo conversamos en distintas oportunidades, no solo estaba en juego el legado freireano en términos de un pasado sino también el presente y el futuro que se vinculan a la reinención y la movilización de ese legado que entendemos se encuentra incorporado en nuestras prácticas.

Considerando la importancia del centenario del natalicio de Freire, desarrollamos con apoyo de CLACSO y junto al GT de Procesos y Metodologías Participativas, con quienes co-organizamos el presente libro, una serie de iniciativas que buscaron combinar distintos registros (escrito y audiovisual), así como también públicos destinatarios en cuanto a sus pertenencias institucionales y lugares de trabajo y/o militancia (academia, movimientos y organizaciones populares, población en general) y sus generaciones (juventudes y adulteces)<sup>1</sup>. Estas iniciativas se encuentran en sintonía con las principales líneas de acción de los GT CLACSO que apuntan a la participación en eventos públicos de diálogo y debate sobre temáticas relevantes, a la publicación de resultados de las investigaciones en diversos formatos y a las reuniones de intercambio con referentes de organizaciones y movimientos populares.

A continuación, daremos cuenta de las iniciativas promovidas desde los GT CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas” y “Procesos y metodologías participativas” a modo de una breve sistematización de la experiencia transitada y del trabajo colectivo realizado.

---

1- Estas iniciativas se encuentran compendiadas en el micrositio de CLACSO “Paulo Freire 100 años” que lleva por lema: Paulo Freire educador de América. Defender su legado, proyectar su futuro. A dicho micrositio se accede en: <https://www.clacso.org/paulo-freire/>



No obstante, cabe señalar que, en paralelo a estas iniciativas, las/os integrantes del GT participaron y organizaron otra serie de eventos de relevancia en y más allá del grupo de trabajo, dentro de los cuales cabe destacar la Campaña en defensa del legado de Paulo Freire del CEAAL y el Ciclo de diálogos “100 Voces por los 100 años de Paulo Freire” coordinado por Otras Voces en Educación, MAEEC y CEIP Histórica.

Feria virtual abierta y solidaria de trabajos juveniles sobre la obra y el pensamiento de Paulo Freire en el siglo XXI

Convocamos a la presentación de trabajos digitales de carácter grupal o individual que respondieran a una de las cinco categorías de formatos libres: redes sociales (post para Instagram, memes, gifs, stickers de WhatsApp, Tik-Tok), radio (publicidades, podcasts en diferentes formatos como, por ejemplo, radioteatros, documentales, informativos), escritura digital (cuentos, microcuentos, poemas o guiones dramáticos), audiovisual (cortos, animé, comics animados) o pieza gráfica (comics no animados, ilustraciones, infografías).

En el proceso de armado de la convocatoria, se fueron planteando dos cuestiones interesantes que hacen a los modos de pensar la movilización del legado de Freire. En primer lugar, la necesidad de repensar la lógica del concurso acorde a los postulados de la educación popular. En esta dirección, la convocatoria no planteó la selección de ganadores/as que recibirían un reconocimiento público, sino, más bien, que todas las propuestas recibidas fueran reconocidas, apoyadas y difundidas mediante su publicación en el sitio web de CLACSO. Entendemos que esta mirada condice con la perspectiva freireana en su más profundo sentido dialógico. En efecto, solo se realizó una revisión de los trabajos para evitar que el material enviado afectara ética o moralmente a las personas en su integridad o por su condición étnica, género, orientación sexual, nacionalidad o pertenencia a algún grupo por el que pueda verse expuesta o discriminada; además, esta revisión buscó garantizar que las propuestas se vincularan en algún sentido a la obra y pensamiento de Paulo Freire.

En segundo lugar, el armado de una convocatoria enfocada especialmente en niñeces y juventudes. Para ello, se armaron tres categorías de participación: niños, niñas y jóvenes de 12 a 17 años, jóvenes de 18 a 24 años y jóvenes de 25 a 35 años. Consideramos relevante poder invitar a la celebración del centenario a las nuevas generaciones a las que Paulo Freire les hace sentido y a quien resignifican a partir de una lectura particular de su obra. Por ello, nos propusimos realizar un proceso de acompañamiento una vez enviadas las propuestas que resultó en la organización de un encuentro virtual con todos/as los/as participantes en noviembre del 2021 donde se pusieron en común los trabajos y se trabajó la importancia de continuar el legado de Paulo Freire.

La experiencia de la Feria fue presentada en la mesa “Las juventudes en el centenario de Paulo Freire: una propuesta participativa acerca de su pensamiento y obra en el siglo XXI”, organizada por los GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas y Procesos y Metodologías Participativas en el marco del Congreso Regional Experiencias Educativas impulsado por la Fundación Ses en noviembre 2021<sup>2</sup>.

### *Cápsula Centenario del nacimiento de Paulo Freire en CLACSO TV*

En una búsqueda por explorar formatos audiovisuales para dar difusión al centenario de Paulo Freire y llegar a un público más amplio, armamos una cápsula denominada Centenario del nacimiento de Paulo Freire en el marco de CLACSO TV, el canal de televisión de CLACSO. Nuestra participación tuvo lugar específicamente en el Programa InfoCLACSO, conducido por Gustavo Lema, que se transmite todos los miércoles por la tarde.

Entre los/as integrantes de los dos GT que fueron parte de esta programación, cabe destacar las valiosas intervenciones de Alfonso Torres Carrillo, Anahí Guelman, Beatriz Areyuna, Nara Vieira Ramos, Oscar Jara y Pedro Pontual<sup>3</sup>.

### *Ciclo virtual “Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI desde la educación popular y las metodologías participativas”*

Con un formato más clásico de conversatorio virtual, que se expandió rápidamente durante la pandemia y que fue ampliamente utilizado para la realización de un sinnúmero de eventos celebratorios del centenario, organizamos el ciclo Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI desde la educación popular y las metodologías participativas. Este ciclo tuvo lugar durante los miércoles del mes de octubre de 2021.

Las cuatro sesiones giraron en torno a aspectos de la obra de Paulo Freire que nos interesaba poner en el debate público porque entendemos resultan centrales para ubicar al pedagogo pernambucano en la actualidad de nuestras prácticas en las universidades, las escuelas públicas, las barriadas populares y también las comunidades rurales: el

---

2- Para acceder a la grabación de la Mesa, véase:

<https://www.youtube.com/watch?v=qg36cRPdAhs>

3- Las grabaciones de las participaciones se encuentran reunidas en el micrositio de CLACSO “Paulo Freire 100 años”. Véase: <https://www.clacso.org/paulo-freire/>

primer encuentro llevó por título “Paulo Freire y la reinención de la escuela pública”; el segundo encuentro, “Paulo Freire y el pensamiento crítico latinoamericano”; el tercer encuentro “Paulo Freire y el diálogo desde las Universidades (de los sures)”; y, finalmente, “Paulo Freire y la Investigación Acción Participativa”<sup>4</sup>.

### *Paneles de conmemoración del centenario promovidos por organizaciones sociales*

Como trabajaremos en la sección siguiente de este capítulo, la figura de Paulo Freire resulta articuladora de tradiciones, sujetos y prácticas. En este sentido, las organizaciones y movimientos populares de América Latina y el Caribe intervinieron en las celebraciones del centenario a partir del desarrollo de múltiples actividades. En sintonía con las líneas de acción de los GT CLACSO que se proponen entrar en diálogo e intercambio con organizaciones y movimientos populares, integrantes de nuestro grupo de trabajo fueron parte de esas actividades.

A modo de ejemplo, la organización Somos Barrios de Pie de Argentina —con la que miembros del GT se vinculan en sus trabajos de investigación y extensión— organizó el evento de conmemoración “Esperanzar: 100 años Freire” desde la Universidad Popular de Barrios de Pie. En ese marco, invitaron al GT al armado de un conversatorio virtual de carácter latinoamericano que se denominó Pedagogías del sur para una epistemología popular: la construcción del conocimiento situado en la praxis de transformación social<sup>5</sup>. Con un público centralmente destinado a militantes de organizaciones sociales, aunque no solo, de esta experiencia participaron tres integrantes del GT con la moderación de referente de la Universidad Popular de Barrios de Pie.

---

4- Las grabaciones de las cuatro sesiones se encuentran disponibles en el Canal de Youtube de CLACSO. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=bP6JLf5L7XQ> (sesión 1), <https://www.youtube.com/watch?v=TXpRKCDAY4I> (sesión 2), <https://www.youtube.com/watch?v=oB-GOED9kU8> (sesión 3).

5- A la grabación de este conversatorio se accede en: <https://www.youtube.com/watch?v=eAy69bBI1NA>

*Boletines: Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora*

En el registro escrito y enfocado a un público amplio que comprende el ámbito académico, pero también las organizaciones y movimientos populares, así como maestros/as y profesores/as, utilizamos el formato de Boletines que propone CLACSO que compendian un conjunto de escritos breves y expresados en un lenguaje sencillo en torno a una temática específica. En el marco del centenario de Freire, se publicaron seis boletines durante el año 2021 bajo el título Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora<sup>6</sup>.

Buscamos reunir en estos boletines contribuciones de investigadores/as de los dos GT involucrados en el impulso de las iniciativas, así como realizar convocatorias más amplias orientadas a personas que consideramos relevantes, aunque no fueran integrantes de ellos. De hecho, los últimos dos boletines fueron co-editados con el GT CLACSO de Herencias y perspectivas del marxismo para ampliar la conversación al legado de Paulo Freire en diálogo con la tradición marxista latinoamericana. Adicionalmente, tres de estos boletines recuperan intervenciones de destacados/as académicos/as y activistas realizadas en el contexto del previamente referido Ciclo de diálogos “100 Voces por los 100 años de Paulo Freire”.

*Libro: Movimientos sociales y educación. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire*

Continuando con el registro escrito, desde el inicio de la planificación del año Freire se presentó la necesidad de plasmar en un libro las voces de distintos/as integrantes de los dos GT CLACSO en torno al centenario. Adicionalmente, buscamos que el mismo funcionara a modo de balance escrito de lo que nos dejó la vorágine de lo pensado, actuado y conversado en las distintas actividades de las que participamos durante el 2021. En este sentido, este libro, que saldrá publicado en dos tomos, constituye otro de los resultados del trabajo conjunto realizado desde CLACSO.

---

6- Los mismos se pueden consultar en el microsítio “Paulo Freire 100 años”. Véase: <https://www.clacso.org/paulo-freire/>

## II. EL CARÁCTER ARTICULADOR DE PAULO FREIRE EN SU CENTENARIO<sup>7</sup>

En el marco de la celebración del centenario de nacimiento de Paulo Freire, y en diálogo con lo que fuimos recogiendo de las distintas actividades que impulsamos como GT CLACSO, nos interesa sostener que, la vigorosidad y vigencia de su legado para América Latina y El Caribe en el siglo XXI, radica, entre otras cosas, en su carácter de articulador. Consideramos que es un pedagogo e intelectual que opera como bisagra para los múltiples proyectos político-pedagógicos de cuño emancipatorio existentes en la actualidad. Freire posibilita el encuentro, el trabajo mancomunado, el diálogo fraterno entre quienes ocupan sus vidas en impulsar discursos y prácticas educativas de transformación social.

Tal vez por lo mismo, el legado freireano genera tanto escozor en las fuerzas conservadoras, neoliberales, patriarcales, coloniales y de rechas de Nuestra América. Quizás por ello, se esmeran por borrar su legado, por excluir a sus defensores/as, por reprimir a quienes desde adhesiones creativas renuevan cotidianamente una pedagogía liberadora.

Para sostener nuestra acotada “hipótesis de trabajo”, proponemos cinco nudos que permiten visualizar el rol de Paulo Freire como articulador de pensamientos y luchas: en primer lugar, las articulaciones que genera su obra en torno a quienes se comprometen y luchan desde el campo educativo; en segundo lugar, las articulaciones que provoca, por la negativa, en las fuerzas neoliberales y neoconservadoras que impugnan los procesos de movilización que se referencian en él al postularlo como exponente de la ideologización; en tercer lugar, las articulaciones que propicia el legado freireano desde el pensamiento histórico pedagógico latinoamericano; en cuarto lugar, las articulaciones que dicho legado permite entre generaciones de educadores/as vinculados a la educación popular y las pedagogías críticas en el tiempo presente; y por último, las articulaciones que su obra habilita en torno a la construcción de una educación pública y popular.

---

7 - Esta sección retoma y reformula el texto “Paulo Freire, articulador de pensamientos y luchas emancipatorias. Notas a partir de su centenario” (2021) que integra la colección Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano editado por CLACSO.

a. Paulo Freire, articulador de pensamientos y luchas emancipadoras

La obra y el legado de Paulo Freire se constituyen en el siglo XXI como referentes ineludibles para todas las fuerzas sociales y políticas que, desde el campo educativo y pedagógico, se comprometen con impulsar proyectos y experiencias radicalmente democráticas, humanistas, dignificantes y emancipatorias. En este sentido, el pedagogo de origen pernambucano, permite articular, entretejer y desplegar numerosos puntos de encuentro entre organizaciones de trabajadores/as de la educación, sindicatos de maestras/os, agrupaciones magisteriales rurales y urbanas, colectivos de educación popular, estudiantes de escuelas normalistas, de profesorado, de ciencias de la educación y de pedagogía. En torno a su obra se congregan múltiples actorías socio-educativas; se hermanan prácticas escolares, universitarias y experiencias educativas de movimientos populares; se encuentran cara a cara proyectos político-pedagógicos anticapitalistas, antipatriarcales, anticoloniales. En este sentido, Paulo Freire tiene vigencia y relevancia para el siglo XXI, pues permite avanzar en articulaciones y/o en el reconocimiento de puntos de convergencia, entre quienes creemos y nos comprometemos con una educación emancipadora.

A su vez, Paulo Freire ha sido, y continúa siendo, un referente indiscutible de la educación popular, de los movimientos, proyectos y experiencias educativas levantados y llevados adelante desde los movimientos populares de América Latina y El Caribe. Sus textos se leen y discuten en espacios de autoformación, en talleres de reflexión colectiva, en círculos de lectura; sus propuestas político-pedagógicas alimentan las experiencias educativas, las nutren con preguntas, problematizaciones, conceptos; sus reflexiones en torno a la liberación, la dialogicidad, la politicidad, la autonomía, la eticidad, la curiosidad epistemológica, sólo por nombrar antojadizamente unas pocas categorías, son analizadas y recreadas cotidianamente a lo largo y ancho de estas tierras. En las experiencias se trabaja con los saberes de los sujetos, se dialoga y se redistribuye el poder del saber, Por lo anteriormente señalado, podemos sostener, sin temor a equivocarnos, que las educaciones populares del siglo XXI tienen, cual más, cual menos, una veta freireana.

Por su parte, para quienes inscriben sus prácticas en las corrientes críticas del campo pedagógico, profesoras/es, maestras/os y el conjunto de trabajadoras/es de la educación, la obra y el legado freireano operan como una suerte de hontanar que nutre de esperanza el ejercicio complejo y cotidiano de educar. Con Freire, se robustecen las luchas en defensa de la educación pública, se fortalecen los procesos de democratización de la cultura escolar, se vigorizan los trabajos por construir experiencias de aprendizaje pertinentes, contextualizadas y socialmente relevantes, se refuerzan los proyectos político-pedagógicos que se comprometen con procesos integrales de humanización, dignidad y justicia social.

En fin, lo que nos interesa subrayar es que los discursos, los movimientos, las prácticas y experiencias que se posicionan ética, política y epistemológicamente desde las pedagogías críticas, se han nutrido y se seguirán nutriendo de lecturas creativas del legado de Paulo Freire.

Y a lo anterior, podríamos agregar que Paulo Freire, se ha configurado como una fuente recurrente para las/os estudiantes secundarios y universitarios comprometidas/os con la construcción de una educación liberadora. En esta dirección, se puede sostener con certeza que Paulo Freire ha estado presente en numerosas jornadas de movilización estudiantil, en tomas de establecimientos educacionales, en pliegos de demandas, petitorios y propuestas de las organizaciones estudiantiles. Sus palabras han circulado como fotocopias, se han plasmado en lienzos que se despliegan por las principales avenidas de nuestras ciudades, se han pintado en murales de escuelas públicas y sedes universitarias, se han leído en actos político-culturales, se han impreso en folletos, panfletos, fanzines, cuadernillos y un sinnúmero de materiales escritos y gráficos producidos por las/os estudiantes de Nuestra América. El legado freireano ha nutrido por décadas a las nuevas generaciones, a la juventud rebelde que no se resigna y no claudica del proceso de construcción de utopías, de aquello que Freire denominaba los inéditos viables.

b. Paulo Freire, articulador -por la negativa- de sectores neoliberales y conservadores

Como veníamos sosteniendo, Paulo Freire es, en nuestros días, una figura política que articula un conjunto de actores, luchas y procesos de movilización en torno a la democratización de la escuela pública y también a un proyecto emancipador integral que tiene en lo educativo una de sus dimensiones constitutivas. Fiel al contenido de su obra, el carácter indisoluble de la relación entre pedagogía y política sigue siendo parte de su legado y de aquello que se juega y construye en torno a ella en la actualidad.

El valor del significante “Freire” se verifica no solo en la potencialidad de las construcciones que lo retoman como uno de sus pilares centrales, de allí la multiplicidad de articulaciones emancipatorias que se tejen en torno a su figura, sino también en lo descarnado de la política anti-freireana impulsada desde sectores conservadores, neoliberales, patriarcales, coloniales y de derechas de nuestro continente. El centenario del nacimiento del autor se encuentra así atravesado por la celebración y el odio según quiénes y desde dónde lo miren.

El caso de Brasil resulta paradigmático en este sentido. El odio a Freire se monta sobre la acusación de “educación ideológica” asociada a su obra, su legado y las variadas experiencias de formación que se asumen freireanas o pueden leerse en esa clave. La consolidación del movimiento político en torno al Programa Escola Sem Partido (Escuela Sin Partido) sitúa a Freire como la máxima expresión del adoctrinamiento, la ideologización, la introducción del marxismo y el pensamiento de izquierda en el sistema educativo brasileño. Frente a los valores a los que asocian el significativo Freire, proponen como contrapunto la necesaria neutralidad del acto educativo. Dicha neutralidad comprende posicionamientos docentes basados en el imperativo de no transmitir sus preferencias y opiniones políticas a las/os estudiantes tanto como en evitar la “incitación” a participar de movilizaciones y otras manifestaciones públicas. En sintonía con la Escuela Sin Partido, encontramos la iniciativa de quitarle a Freire su título de Patrono de la Educación de Brasil.

En consonancia con lo anterior, en diversos países latinoamericanos, las derechas toman fuertes iniciativas contra las/os docentes críticos que asumen la educación como tarea de formación transformadora. Así buscan desarmar espacios de formación docente que siguen estas lógicas para reemplazarlas por otras de formación de emprendedoras/es, buscan instaurar mecanismos de delación de docentes que luchan o que tienen perspectivas de género o cumplen con leyes de educación sexual.

Un ejemplo que podría resultar clarificador, podemos encontrarlo en las numerosas acusaciones desarrolladas contra maestras/os, profesoras/es y docentes de Nuestra América realizadas en el marco de la implementación de la educación remota en el contexto pandémico. El desarrollo de las clases virtuales como sesiones abiertas que, en numerosas ocasiones, quedan grabadas, ha tensionado la intimidad de las aulas escolares. En este marco, desde sectores de derechas se han tomado, generalmente de manera descontextualizada, algunas clases realizadas por profesores/as y han sido denunciadas/os por generar procesos de “adoctrinamiento ideológico” a las nuevas generaciones, sólo por el hecho de problematizar y poner en el centro de la reflexión educativa los grandes conflictos sociales presentes en nuestros países (Colombia y Chile han sido paradigmáticos al respecto). En este sentido, la educación a distancia ha servido como dispositivo de control de la educación de mercado y sus concepciones más autoritarias. Ha permitido a los grupos retardatarios de nuestras sociedades avanzar en su crítica a quienes hemos sostenido, inspirados por el legado freireano, la relación estrecha e indisoluble entre educación, política e ideología.



Otro intento por desarmar la vinculación de lo educativo y lo político son los modelos de educación emocional que fomentan la adaptación de las emociones de los sujetos. Resulta particularmente irritante la operación que realiza la propuesta de la llamada educación emocional, que parece proponer el espacio para el trabajo con lo subjetivo, afectivo y emocional cuando, en rigor, se trata de lo contrario: del acomodamiento de los sujetos a los comportamientos esperados por el sistema, las políticas de control y adaptación. Así también podemos referir a las miradas descontextualizadas y biologicistas de los sujetos que realizan los modelos de aprendizaje de las neurociencias, en las que los sujetos que aprenden se reducen a sus funciones cerebrales.

Aún sin mencionar explícitamente a Freire, es necesario para estos sectores instaurar modos aparentemente “neutrales” de enseñar y aprender. Con base en esta premisa, se articulan un conjunto de iniciativas, algunas de las cuales mencionamos, contra la politicidad de la educación, problema que el pensador y educador pernambucano dejó bien instalado sobre la mesa.

En todo caso, el centenario revela lo que siempre supimos: el carácter político de Freire. Su posibilidad de inspirar proyectos y utopías transformadoras. La anti-política neoliberal y conservadora no es otra cosa que la consumación de un tipo de política que busca la reproducción de lo existente tanto como tornar naturales las desigualdades que estructuran nuestras sociedades y que involucran, sin dudas, lo educativo. Ni la política le viene a la pedagogía desde afuera a la manera de una ideología política que se cuele en el terreno pedagógico; ni la pedagogía le viene a la política desde afuera empleada como recurso o técnica para el adoctrinamiento.

### c. Paulo Freire, articulador de la tradición pedagógica democrática latinoamericana

También, Paulo Freire articula la mejor y más democrática tradición histórico-pedagógica latinoamericana: aquella que busca que la educación sea para todas/os y que presta atención a las/os excluidas/os, a las/os oprimidas/os. Desde el punto de vista de la educación popular, no puede configurarse una línea histórica unívoca en Latinoamérica. Adriana Puiggrós (2010) no encuentra en Freire inscripción en las lecturas de la herencia político-educativa latinoamericana, tal vez porque ésta sea una característica de Brasil. Sin embargo, la educadora e historiadora argentina, comparte con Simón Rodríguez -y nosotras/os agregamos con José Martí, José Carlos Mariátegui, Luis Emilio Recabarren, Gabriel Mistral, con los maestros rioplatenses Jesualdo Sosa y Luis Iglesias, entre otras/os - las preocupaciones y compromisos por la formación de la población empobrecida y marginada.

Es interesante encontrar las diferencias con las tradiciones europeístas triunfantes en muchos de nuestros sistemas educativos, que dejan afuera parte de esta población y que tienen por interés y objetivo homogeneizar lenguas, sujetos y culturas.

En este sentido, lo que la mejor tradición latinoamericana busca en sus diferentes momentos históricos, es también parte de lo que Freire articula y condensa: la independencia, el crecimiento, la liberación del sujeto a educar, que dista de la imposición de ideas, así como la posibilidad de pensamiento autónomo, crítico, transformador.

Se trata, aún sin compartir referencias teóricas explícitas, de una profunda articulación de pensamiento humanista y revolucionario en la pretensión de la igualdad y la justicia social. Todas/os estas/os “pedagogas/os” y compañeras/os creyeron firmemente en la igualdad entre los seres humanos y, por lo tanto, en la necesidad de que todas/os accedan a la educación desde sus saberes. Saberes americanos que des-universalizan lo europeo, lo colonial. Saberes campesinos, indígenas y de la tierra. Saberes populares valiosos para comenzar a pensar el mundo. El anticolonialismo que se expresa en cada una/o de esas/os pedagogas/os, en los diversos contextos históricos y geográficos que habitaron, se hace carne en Freire enriquecido con la experiencia africana. Freire, sin duda, produjo una profunda ruptura del poder-saber moderno como acto no sólo democrático sino descolonizador. Por ello podemos hablar de la articulación de pensamiento pedagógico anticolonial y también descolonizador como línea que une a estas pedagogías y hacen síntesis en Freire, aún antes de que se comenzara a trabajar con la categoría de de(s)colonialidad y de pedagogía de(s)colonial desde un grupo de autores de Latinoamérica, que no siempre recuperan estas tradiciones.

Los contextos y sus tiempos son valiosos para cada una/o de estas/os pedagogas/os y se hace claro también en Freire. A su vez, todas/os saben que se trata, desde esos contextos, de construir una Patria Grande, Nuestra América, un Sur descolonizado, en el que el sujeto campesino, indígena y urbano-popular y la problemática de la tierra son centrales.

Cada una/o a su modo sabe y propone que, para ello, es necesario romper con el orden socioeducativo hegemónico, porque sólo desde perspectivas propias pueden construirse pensamientos e ideas que recuperen lo propio y permitan procesos críticos. Es necesario inventar y no errar, crear y resolver los problemas, no copiar ni calcar. Esto es exactamente lo que nos trae la praxis freireana, sus propuestas y sus profundas reflexiones pedagógicas, políticas, filosóficas: Freire rompe lo impuesto desde la más profunda recuperación de los sujetos para hacer desde allí procesos de reflexión crítica del mundo, de desarrollo de la conciencia crítica.

El educador pernambucano es parte de un conjunto de pedagogas/os que vivieron el exilio, hasta los exilios internos que, a modo de confinamiento, tuvieron por ejemplo los maestros rioplatenses Jesualdo Sosa y Luis Iglesias. Desde estos exilios, cada una/o de ellas/os se encontró con nuevas realidades, aprendió, probó, produjo, reflexionó y escribió. Freire recupera, simbólicamente, todos los exilios de sus antecesores y desarrolla una pedagogía latinoamericana que nos lega infinitos modos posibles de hacer pedagogía y educación liberadora y emancipadora, retomando las mejores tradiciones del continente.

d. Paulo Freire, articulador entre generaciones de educadoras/es

Históricamente en Latinoamérica hemos experimentado aires revolucionarios en los que se asumen proyectos emancipadores de cambio. Con el avance neoliberal y conservador, en los últimos años, hemos vivido movimientos, estallidos, revueltas sociales y populares con fuerte protagonismo juvenil, los que, como educadoras/es populares y pensadoras/es críticas/os, necesitamos acompañar desde lecturas comprensivas e históricas, generando espacios de praxis.

En estos procesos organizativos sigue siendo un lugar fundamental el de las/os jóvenes que lo asumen con efervescencia, con digna rabia, con deseo de cambio; jóvenes diversas/os cuyas reivindicaciones incluyen y trascienden aquellas asociadas históricamente a la lucha de clases. Es en estos escenarios que es importante articular, tejer, dialogar, mirar atrás, recuperar las huellas y acercar las distintas generaciones. Por un lado, para recuperar una historia, un legado, una tradición de luchas y apuestas político-pedagógicas. Por otro lado, para romper concepciones deterministas, estáticas, sin movimiento, sin perspectiva histórica en el presente.

Según nos narraba el Subcomandante Marcos por medio de la palabra del Viejo Antonio: “Lo que estamos haciendo siempre es buscando la huella que es profunda, aprende a mirar abajo y atrás de que vayas de alguien y sigue la marca, síguelo no lo pierdas, porque arriba no lo vas a encontrar”. Una de esas huellas es Paulo Freire. Es necesario hacer de su pensamiento vida en movimiento en este tiempo presente, por su lucha emancipadora, por su trabajo pedagógico para activar conciencias críticas de modo que los sujetos encaren utopías, asuman la opción de la transformación y desnuden realidades indolentes.

Es posible ver hoy en las juventudes esos sujetos afectados, deseantes de cambio. Nos encontramos frente a una serie de emergentes de esta afectación en la cual Freire brota como articulador: los dispositivos pedagógicos construidos desde el arte, el cuerpo y la diversidad en las movilizaciones; los colectivos, agrupaciones y semilleros que nombran a Freire en el trabajo comunitario en las barriadas populares; las instituciones académicas (universidades, profesorados y redes nacionales e internacionales de investigación y extensión) que han leído y comprendido al autor y desde ese lugar asumen propuestas de transformación. Por eso, se torna necesario cartografiar y dialogar generacionalmente para reconocer el legado y las resignificaciones en las generaciones más jóvenes.

Se abren así espacios, tanto dentro como fuera de la academia, donde confluyen reconocidas/os intelectuales que recogen la herencia freireana, desde un lugar de proximidad que, en muchas ocasiones, implica haber compartido camino con el mismo Freire, junto a una generación de jóvenes que también se inscriben en dicha tradición y se asumen como educadores populares/as. Como señala Alfonso Torres Carrillo (2020), las/os jóvenes adoptan la educación popular como referente de sentido y metodológico de una manera creativa que se expresa en nuevos lenguajes y narrativas, una de cuyas marcas reside en la gran sensibilidad estética, sin por ello abandonar el legado de las generaciones anteriores.

De allí el desafío de continuar promoviendo la articulación de las voces de las/os jóvenes, sus acciones, sus preocupaciones, sus sentires y pensares, en torno a los modos de leer y practicar a Freire, en diálogo con aquellos de las generaciones anteriores. Esto coloca en el centro lo que con tanta fuerza desde la educación popular se ha trabajado: el diálogo y la confrontación de saberes. En esa conversación intergeneracional, Freire vuelve a articularnos poniendo a circular la palabra generacionalmente, para preguntar y problematizar y seguir imaginando las huellas que deseamos dejar para transformar Nuestra América.

El diálogo de saberes, como nos han señalado numerosas/os maestras/os, es el espacio para el reconocimiento de los saberes de las/os jóvenes y su importancia, propiciando dejar atrás la cultura del silencio, reconocerse, hacerse presente, volverse valiosas/os. Este diálogo de saberes en clave intergeneracional implica relatarnos y entender qué es lo que percibimos de la realidad y cómo nos posicionamos en relación con ella, todo lo cual, se construye dialógicamente, conversando, dándole vueltas desde la palabra, y de la mano de esta dialogicidad, emerge el proceso de desarrollo de la conciencia crítica. Este diálogo también comprende la resignificación, y seguramente también la confrontación, de la herencia de las generaciones más adultas en un ejercicio crítico-creativo donde se exprese la particular lectura del mundo de las actuales juventudes.

e. Paulo Freire, articulador de calles y aulas en la lucha por una educación pública y popular

El trabajo desarrollado por Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo durante los años 1989 – 1991, ha sido un momento relevante en la articulación de un proyecto que aboga por la construcción de una educación pública y popular. Desde las aulas hasta las calles, diferentes organizaciones educativas han reivindicado la defensa de la educación pública y su robustecimiento a partir de procesos radicales de democratización. Desde nuestra perspectiva, resulta evidente que estas luchas se han alimentado, entre otras vertientes, de la experiencia impulsada por Paulo Freire, Luiza Erundina y el Partido de los Trabajadores. En este sentido, su legado permite articular luchas pasadas y presentes, luchas de diferentes rincones de Latinoamérica por dotar de un sentido popular y emancipatorio a la educación pública.

Muchos/as profesores/as, organizaciones de maestras/os y educadoras/es, llevan a Freire a las aulas de las escuelas públicas, se esmeran por democratizar las relaciones sociales, se preocupan por abordar contenidos pertinentes y contextualizados con las necesidades y problemáticas estudiantiles, luchan por abrir espacios de participación deliberativa, se inquietan por fortalecer las instancias organizativas de las comunidades escolares. En otros términos, el profesorado se ha comprometido cotidianamente con hacer popular la escuela pública, con dotarla de sentidos democráticos. La disputan desde sus fisuras y tensiones internas, intentando volcarla al beneficio de todas/os, reivindicando lo común y lo comunitario.

El proyecto promovido por Freire en torno a la educación pública popular, tenía una preocupación explícita por el currículum y la gestión escolar. En lo que refiere a la dimensión curricular, se preocupó por fomentar la construcción colectiva y democrática del currículum, promoviendo la participación docente y estudiantil; la creación de propuestas autónomas por parte de las escuelas; la reflexión permanente en torno a la práctica educativa y la implementación curricular, promoviendo la producción de saberes desde el profesorado; el desarrollo de un currículum interdisciplinario mediante la construcción de temas generadores; entre otras. Y en lo que refiere a la gestión de las escuelas, desde la Secretaría de Educación, Freire promovió la creación de los Consejos de Escuela, órganos democráticos constituidos a partir de elecciones directas, paritarias y abiertas, los cuales alentaron la participación deliberativa de las/os diferentes integrantes de la comunidad escolar.

En la actualidad, diversos proyectos, organizaciones y experiencias educativas, y hasta algunos Estados, mantienen en alto las banderas de la lucha por una escuela pública y popular. Allí se juegan apuestas de democratización que conllevan la movilización y crítica frente a procesos de crecimiento de la institución escolar, privatización/mercantilización e imposición curricular con una impronta tecnicista, tal como desarrollaremos a continuación, junto a la simultánea defensa de la escuela como institución y la garantía del derecho a la educación.

Como decíamos, las banderas de la lucha por una escuela pública y popular permiten enfrentar con lucidez al menos tres grandes procesos. En primer lugar, hacerse cargo del crecimiento continuo del aparato escolar, lo que se ha expresado, por un lado, en la extensión de las jornadas escolares, impulsando jornadas escolares completas donde las/os estudiantes deben permanecer en los establecimientos educacionales por cerca de ocho horas diarias, y por otro lado, en el aumento de los años de escolaridad obligatoria hacia la educación inicial, incorporando a las/os niñas/os desde muy temprana edad a la institución escolar. En este marco, de crecimiento continuo de la institución escolar, es relevante que el conjunto de las/os educadoras/es, nos comprometamos con las luchas por la democratización de la educación pública, asumiéndola como un terreno relevante de disputa político-pedagógica.

En segundo lugar, permite mantener activas las movilizaciones y resistencias contra aquellas fuerzas que pujan por seguir privatizando y mercantilizando la educación, a las que nos referíamos en el punto II, que pretenden continuar precarizando material y simbólicamente a la escuela pública y que estimulan la incorporación de lógicas de gerenciamiento y rendición de cuentas en la gestión pública. En este sentido, luchar por una educación pública y popular permite oponerse a la agenda global de la educación de mercado y engrosar las luchas del sur global por una educación emancipadora.

Y, en tercer lugar, la lucha por una escuela pública y popular posibilita la confrontación de las políticas curriculares de cuño tecnicista que, financiadas por organismos internacionales, promueven las evaluaciones estandarizadas, la lógica de las competencias, los discursos de la meritocracia, el emprendimiento y el individualismo descarnado. Los planteamientos freireanos en torno a la educación pública popular, han puesto en el centro la preocupación por comprometernos con la democratización del currículum. Lo anterior implica luchar por incrementar la participación social en su diseño, descentralizar y dotar de autonomía a las experiencias escolares en su implementación y reconfigurar de manera radical sus sentidos, tornándolos al servicio de la construcción de sociedades plurales, justas y dignas.

Comprometerse, en pleno siglo XXI, con la construcción de una educación pública y popular; implica asumir la vigencia y actualidad de las luchas democráticas en Nuestra América. Desde la educación popular y las pedagogías críticas, sabemos la relevancia de democratizar el currículum, la gestión, las evaluaciones, los procesos de aprendizaje, los presupuestos, entre otras. Sabemos que luchar por una educación pública y popular tiene un carácter estratégico, y por tanto, reivindicar y defender el legado freireano también. Con Freire, continuamos las luchas por democratizar la educación en nuestras sociedades. Con Freire, robustecemos las disputas desplegadas por proyectos, organizaciones y experiencias de educación emancipadora en el tiempo presente.

## NOTAS DE CIERRE

Como hemos venido planteando, nos interesa insistir en que Paulo Freire, en lo que va del siglo XXI, nos permite hilar tiempos, pensamientos, proyectos, sujetos, generaciones y propuestas educativas en acción. La vida y obra del pedagogo posibilita entrelazar las voces de muchos/os que se alzarán y se alzan contra las opresiones, que construyen horizontes, que se arrojan a la construcción de utopías y transforman, junto a otras/os, sus realidades. El legado freireano inspira la praxis político-pedagógica de los colectivos y movimientos populares que, en el aquí y ahora, se comprometen con la construcción de los complejos senderos de la emancipación.

En el marco del centenario de su natalicio, reivindicamos a Paulo Freire como un compañero que ha sido referente para la educación popular y las pedagogías críticas, como un compañero que ha sido relevante para articular múltiples luchas contra la educación de mercado, autoritaria, patriarcal, colonial. Un compañero con el que dialogamos, un compañero al que sabemos escuchar, pero con el que también sabemos disentir. No nos parece particularmente relevante reivindicar patronos, erigir héroes ni divinizar personas. A Freire lo queremos celebrar en su centenario como a un compañero de ruta, como a un pedagogo que, con su vida y obra, contribuyó a las luchas emancipadoras de nuestros pueblos. Un compañero que supo articular y articularnos, juntarnos en praxis múltiples y diversas, inspiradas en las casi infinitas formas de leerlo, interpretarlo y conjugarlo con las características contextuales e identitarias de cada ámbito. Además de todos sus aportes, tal vez en esto radique su fuerza articuladora: en la comprensión del sujeto popular y su contexto, comprendido como particular y valioso, junto a la reivindicación de la potencialidad política de la educación.

Desde esta consideración son posibles tantas lecturas como lectoras/es, tantas comprensiones como pueblos, tantas propuestas como movimientos y colectivos, tantas escuchas y problematizaciones como educadoras/es, articulados en la historia, la dinámica y las posturas humanista, democrática, descolonizadora, transformadora y liberadora.

Su legado se encuentra en disputa, de eso no cabe duda. Su capacidad articuladora es parte de aquello en juego. Las fuerzas neoliberales y conservadoras de América Latina y El Caribe, reconocen explícitamente la “peligrosidad” de la praxis freireana. Por nuestra parte, como dijimos, reconocemos la potencialidad liberadora de su obra. Paulo Freire, en el siglo XXI, es parte de aquellas/os compañeras/os que posibilitan el encuentro y la articulación de las diferentes luchas que puján por configurar proyectos históricos que ponen en el centro la dignidad de la vida humana y planetaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2021) “Paulo Freire, articulador de pensamientos y luchas emancipatorias. Notas a partir de su centenario” Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, CLACSO.

*Puiggrós, Adriana (2010). De Simon Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Buenos Aires: Colihue.*

*Torres Carrillo, Alfonso (2020). Escenarios, prácticas y debates de la educación popular en el siglo XXI. Algarrobo-MEL, 9, 1-27.*



## Capítulo 2

# Presencia de Paulo Freire en la Investigación Acción Participativa

Alfonso Torres Carrillo

### PRESENTACIÓN

En el contexto del centenario de su nacimiento, mucho se ha escrito y dicho sobre Paulo Freire, en particular sobre sus invaluables aportes a la pedagogía y a la educación, así como al pensamiento emancipador contemporáneo. Sin embargo, son escasas las referencias a su contribución en el campo de la investigación social; en particular a las metodologías participativas, de la cual es precursor y un permanente inspirador.

Este artículo se ocupará de dicho asunto: las aportaciones del pedagogo brasileño en la emergencia y consolidación de la tradición investigativa participativa. Así, en orden nos ocuparemos de su propuesta de Investigación Temática, la recepción e incorporación de sus planteamientos sobre el diálogo presentes en la creación de la Investigación Acción Participativa y, por último, las resonancias y convergencias entre la pedagogía freiriana y la investigación participativa.

### LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA COMO INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

Ya en la década de 1980, la investigadora chilena Marcela Gajardo reivindica a Paulo Freire como uno de los pioneros de la investigación participativa, junto al colombiano Orlando Fals Borda. En efecto, plantea que la, por aquel entonces, naciente corriente investigativa participativa se nutre de dos vertientes: una educativa, representada por la Investigación Temática propuesta por el pedagogo brasileño y otra, sociológica, representada por Fals Borda. A continuación, me ocuparé de la primera vertiente, apoyado en las elaboraciones de Gajardo (1983 y 1985).

El término de “investigación temática” provino de una experiencia piloto liderada por Paulo Freire en Chile, de carácter exploratorio. Se trataba de buscar elementos para el diseño de alternativas metodológicas que permitieran producir contenidos y materiales de enseñanza tanto a la realidad campesina como a los requerimientos que imponía la implementación de un nuevo modelo de producción económica y formas renovadas de participación (1983: 412). Dicha propuesta metodológica buscaba situar la producción y la comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso educativo.

La investigación Temática buscaba resolver la preocupación por una investigación cuyo objeto amplio fuera la cultura popular y su objetivo asegurar la participación de los trabajadores y sectores populares en la gestión de su propia educación. Eventualmente, un tipo de investigación que buscara influir en las políticas e iniciativas de educación de adultos vigentes en la época.

A nivel metodológico, la experiencia comprendía una etapa de investigación social y otra educativa. La primera suponía la formación de un equipo investigador conformado por los educadores, representantes de la población, investigadores sociales y -por lo menos una artista, cuyo objetivo era el reconocimiento de situaciones representativas de algunas contradicciones y problemas sociales de la población. Para Freire la aprehensión, por parte de profesionales y campesinos, del “universo temático significativo” y de los “temas generadores” debían permitir la profundización de la toma de conciencia de los individuos en torno de los problemas económicos y sociales, sus causas y alternativas de solución (Gajardo, 1983: 415).

Luego, se procedía a la decodificación -descripción y análisis - de dichas situaciones por parte de los campesinos. Ello servía de base para la tematización o determinación de los temas generadores o ideas centrales de la percepción campesina. Dichos temas generadores eran sumidos como contenidos de la etapa educativa, a partir de la representación visual de situaciones, las cuales eran analizadas colectivamente por los pobladores o campesinos, y a la vez facilitaba su alfabetización, posibilitaba su concientización.

El ejemplo más claro de lo indicado en el párrafo anterior lo constituye una experiencia implementada a solicitud de una organización campesina en Chile durante el año 1972. Basada en los postulados de la concepción freiriana sobre la actividad investigativa y pedagógica, los partícipes de esta experiencia desarrollaron una estrategia participativa donde el objeto del conocimiento estuvo dado no sólo por la realidad sino también por la propia práctica de quienes investigaron. En tanto producto de una demanda campesina, esta experiencia aportó una dimensión adicional a la propuesta experimental de la investigación temática. No se inició con el estudio de la percepción y el comportamiento campesino, sino que programó colectivamente tanto los objetivos como las formas de encarar el problema enfrentado y las modalidades de relevamiento y análisis de datos insertando, en un mismo proceso, el estudio de la realidad y las formas de acción en que el grupo se encontraba involucrado. (Gajardo, 1983: 417 - 418)

Aunque la propuesta freiriana fue poco difundida a través de sus escritos, sí influyó en algunas experiencias de investigación social y educativa, especialmente la llamada Investigación - acción postulada por Joao Bosco Pinto y ensayada a fines de la década de los sesenta y comienzos de la siguiente en Chile, Perú y Colombia en el contexto del desarrollo de políticas de reforma agraria y del desarrollo rural y comunitario. Algunas técnicas de investigación participativa, generalizadas décadas después, también son tributarias de las ideas de Freire como la Encuesta concientizadora y el autodiagnóstico.

### **ORLANDO FALS BORDA: DEL ESTUDIO – ACCIÓN A LA INVESTIGACIÓN (ACCIÓN) PARTICIPATIVA**

En el comentario que realizó Fals Borda a uno de los escritos de Gajardo, señalaba que el paradigma de la concientización propuesto por Freire, cuando fue utilizado en otros países dentro de políticas reformistas, fue perdiendo su sentido liberador. “Se fue transformando en otra cosa, no por causa de Freire, ni de Bosco Pinto, a quienes admiro, sino porque como ha ocurrido con tantos otros conceptos, técnicos y tácticas en el campo social, estos elementos fueron siendo sucesivamente asimilados por el sistema dominante. Fueron cooptados; lo que aparecía en el contexto chileno como algo revolucionario y positivo, al pasar a Haití o al pasar a Colombia recibió un sentido integracionista y muchas veces, contra revolucionario (Fals Borda, 1983: 512). La propuesta que impulsaba el sociólogo colombiano desde fines de la década de 1960 se inscribía en una orientación emancipadora.

### **FALS BORDA: DEL ESTUDIO ACCIÓN A LA INVESTIGACIÓN (ACCIÓN) PARTICIPATIVA**

En efecto, Fals Borda, quien junto a Camilo Torres Restrepo habían creado el primer programa y la primera Facultad de sociología en Colombia y participado activamente en el diseño de la reforma agraria y la acción comunal, muy pronto se decepcionaron y tomaron distancia con las políticas desarrollistas y fueron acercándose a las posiciones críticas en ciencias sociales y de la izquierda política; Camilo, había creado el movimiento político Frente Unido y luego ingresado a fines de 1965 en la guerrilla, donde moriría en febrero del año siguiente en su primer combate. Fals Borda, en se retira del mundo universitario para involucrarse activamente en las luchas sociales del país y escribe los libros *La subversión en Colombia* (1967) y *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970), en los cuales aboga abiertamente por la necesidad de una transformación estructural de la sociedad y por una sociología de la liberación.

En el contexto más amplio de interlocución con otros investigadores latinoamericanos inconformes con el desarrollismo reformista, Fals Borda (1970) cuestionó el carácter colonialista del modo como fueron impuestas las ciencias sociales en América Latina; así mismo, propuso la necesidad de una sociología de la liberación, que respondiera de manera auténtica a la especificidad histórica de la región y a sus propias necesidades. Esta nueva ciencia social comprometida con las luchas sociales exigía una metodología descolonizadora y militante que reconociera las sabidurías populares e involucrara a las comunidades y sus organizaciones sociales como sujetos de conocimiento, promoviera el diálogo de saberes y la concientización de la gente. Por ello, junto con otros investigadores, a fines de 1970 crean la Fundación *La Rosca*<sup>1</sup> para la investigación y la acción social; esta entidad se comprometía a acompañar en varios lugares del país, a las organizaciones populares movilizadas, en particular, a las campesinas e indígenas.

Así, junto con su esposa María Cristina Salazar, se trasladaron para la Costa Atlántica colombiana para establecer alianzas con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), organización campesina que abanderaba la lucha por la tierra. Con dicha organización acuerdan un apoyo educativo e investigativo en torno a la historia de sus luchas, en particular, en el departamento de Córdoba. En consecuencia, iniciaron un trabajo de reconstrucción de las luchas vividas en la región, capacitando equipos para entrevistar a viejos y nuevos dirigentes, a contextualizar dichas experiencias en el marco de la historia del país y a producir materiales divulgativos y para “devolver sistemáticamente” los resultados de las investigaciones a las bases sociales; para ello, acudieron a creativas formas como la elaboración de comics, cartillas y películas, composición de canciones y obras de teatro (Fals Borda, 1994, p. 38 y 39).

Esta novedosa forma de hacer investigación y política, inicialmente denominada como “estudio-acción” fue muy criticada. Por un lado, desde el mundo universitario, donde los profesores e investigadores no consideraban “científica” esta metodología participativa y militante; por el otro, desde los partidos de izquierda que la veía como una “desviación ideológica” estos procesos participativos sin el tutelaje de un partido de vanguardia. Fueron tantas las tensiones y amenazas que Fals Borda tuvo que abandonar la región en 1975. Procesos similares también se dieron en otras zonas del país como el Cauca, donde La Rosca había apoyado al naciente Consejo Regional Indígena del Cauca.

---

1- “Rosca” es una expresión coloquial colombiana que denota los grupos cerrados y excluyentes de las élites políticas y económicas. Acá se utilizó con un sentido irónico.

Ante la necesidad de hacer un balance reflexivo de la experiencia política e investigativa y de someterla a discusión de otros científicos sociales que por la misma época habían generado metodologías militantes, Fals Borda organizó un Simposio Mundial de científicos sociales alternativos, que se realizó en Cartagena en 1977. En este evento Fals presentó la ponencia “Por la praxis: el problema de como investigar para transformarla”, donde fundamenta la naciente metodología investigativa participativa, acudiendo a teóricos marxistas heterodoxos como Gramsci y Luckas, y describe y reflexiona las estrategias y técnicas creadas durante la experiencia llevada a cabo con la ANUC.

Sólo hasta 1980 es que Fals empezó a nombrar la propuesta emergente como Investigación (Acción) Participativa para distanciarse de las propuestas de Investigación Acción aún ancladas en el positivismo y en el reformismo social (como la de Kurt Lewin y Bosco Pinto). El propio Fals precisa porqué este cambio de palabras:

Anisur Rahman, sociólogo de Bangladesh, con gran experiencia en este tipo de trabajo participativo, ha propuesto quitar ya esa idea de investigación-acción en tanto que ésta cubre toda la gama, y decir que lo que queremos nosotros hacer es Investigación Acción Participativa (IAP; PAR en inglés). Entonces, si vamos a seguir dentro de esta tendencia de desarrollo conceptual y teórico, lo que tenemos que hacer ahora es ver si podemos desarrollar esa IAP (la investigación-acción participativa), con mucha más especificidad, para que los sociólogos y antropólogos del futuro no la sigan cooptando como hasta ahora ha ocurrido con los términos anteriores. Esto suena como un problema puramente nominal, pero tiene su importancia. (Fals Borda, 1983: 516)

## **DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA AL DIÁLOGO DE SABERES**

En todo caso, el sociólogo colombiano siempre reconoció la influencia del pedagogo brasileño en la construcción de su propuesta investigativa; en particular en su criterio metodológico del diálogo de saberes, en la actualidad ampliado a los de diálogo cultural y ecología de saberes. En efecto, en la primera sistematización de la experiencia fundante de una investigación comprometida con las luchas campesinas de la Costa Atlántica colombiana y presentada en el Simposio Mundial de Cartagena en 1977, Fals Borda define la aún llamada Investigación Acción como una experiencia dialógica:

El trabajo de campo en las regiones colombianas estudiadas, no se concibió como mera observación experimental o como simple observación... sino como diálogo entre personas intervinientes que participaron conjuntamente de la experiencia investigativa asumida como experiencia vital...” (Fals Borda, 1978, p. 237).

Y en la nota a pie de página amplia la noción y reconoce su origen freiriano:

“El concepto de diálogo, como lo expresa Freire (1970: 83 – 84). Supone descubrir la realidad objetiva y crear conciencia sobre la situación para eliminar la opresión” (Fals Borda, 1978, p. 247).

De ahí en adelante, en escritos posteriores donde fue afinando su propuesta metodológica y empezándola a denominar Investigación Acción Participativa (1980), Fals retoma el diálogo como principio metodológico transversal y como técnica investigativa. En un texto posterior (Fals 1995), el sociólogo colombiano refiere a Freire como creador de la “dialógica contemporánea”, elevando su estatus a un principio paradigmático presente en diferentes campos intelectuales y prácticos.

En los últimos años de su vida Fals Borda ratificó y amplió el alcance del legado del padre de la educación popular en la construcción de su paradigma investigativo durante un Encuentro en homenaje a Paulo Freire en la Universidad Pedagógica Nacional (2005)<sup>2</sup> y en una entrevista realizada poco antes de su fallecimiento (Cendales, Torres y Torres, 2009): “la utopía central de Paulo Freire, utopía que es el ideal de la liberación humana a partir del diálogo y la transformación social, un ideal que él siempre vio conectado con el esfuerzo educativo”; también confirmó cómo encontró en sus planteamientos sobre el diálogo expuestos en *Pedagogía del Oprimido*, una potente inspiración en la ideación y puesta en práctica de la Investigación Acción Participativa.

En particular, en el sentido participativo de la construcción del conocimiento. Para él, después de Freire ya no podría construirse una propuesta educativa, comunicativa, investigativa o cultural de carácter alternativo, que no implicara una construcción colectiva, una participación decisoria de las bases populares y sus organizaciones. Fue así y por ello, que cuando Fals Borda organizó el Segundo Simposio Mundial de Cartagena en 1997, invitó con un año de anticipación al ahora, veterano amigo Paulo Freire<sup>3</sup>. Desafortunadamente, Freire no llegó a la cita pues falleció unos meses antes de su realización.

---

2 - Que incluimos en este Boletín

3 - Freire y Fals coincidieron en Ginebra en 1970 en el Consejo Mundial de Iglesias, se encontraron a comienzos de la década de 1980 en Nicaragua en el contexto de la triunfante revolución sandinista y en la década siguiente, se sucedieron en la presidencia del actual Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL)

En todo caso, Freire y Fals Borda, compartieron mucho más que esta grata influencia del primero sobre el segundo; ambos como hijos de su tiempo, también coincidieron en varios planteamientos en torno a los fundamentos políticos, epistemológicos y éticos de la construcción del paradigma crítico y emancipador latinoamericano<sup>4</sup>.

En primer lugar, el reconocer el carácter político de todas las prácticas e instituciones sociales. Lo cual les permitió visibilizar el carácter opresor, capitalista y colonial de la educación y de la investigación institucionalizadas, así como plantear la posibilidad de incorporar y potenciar a las prácticas educativas comprometidas con la transformación social, sentidos emancipadores; estos se condensaron en la categoría de “liberación” que también influyó en las emergentes teologías, filosofías, éticas y psicologías latinoamericanas. Así fue como la inicial propuesta educativa de Freire fue conocida como Pedagogía de la Liberación y Fals Borda, antes de perfilar su proyecto como Investigación Participativa, habló de la necesidad de una Sociología de la Liberación; adjetivo que Enrique Dussel también puso a su Filosofía y ética de la Liberación, Gustavo Gutiérrez a su Teología de la Liberación y Jesús Martí Baró a su Psicología de la Liberación.

En segundo lugar, se destaca la confluencia en su pensamiento de la categoría de praxis; de clara influencia gramsciana, llevó a que cada uno, en sus referidos libros de 1970, denominara sus propuestas como pedagogía de la praxis (Freire) y sociología de la praxis (Fals Borda), en analogía a la filosofía de la praxis, expresión que acuñó Antonio Gramsci para referirse al marxismo, al considerarlo una concepción del mundo puesta al servicio y construida desde la transformación política y cultural.

Más allá de esta evidente confluencia en su llamado a que pensamiento y acción confluyan en la transformación cultural, social y política, cabe señalar otras afinidades, tanto en sus planteamientos como en sus propias trayectorias vitales; convergencias que a la vez que los hermanan, deja huella, y cuyo rastreo puede enseñarnos múltiples sentí-pensamientos a quienes nos involucramos en esta tradición y corriente de pensamiento y acción emancipadora. Solo como a manera de invitación a juiciosos estudios venideros, señalo los siguientes:

---

4 - Colares da Mota Neto, João (2016), Por uma pedagogia decolonial na América Latina. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba, Editoria CRV; Revista Aportes # 62: Paulo Freire y Orlando Fals Borda, educadores populares, Bogotá, Dimensión Educativa

1) La articulación permanente de sus propuestas pedagógicas e investigativas a procesos y luchas populares de su época, fueran de campesinos, pobladores urbanos, pueblos emancipados de la dominación colonial, maestros movilizados, o indígenas y jóvenes en resistencia. No podríamos comprender la naturaleza crítica y emancipadora de sus pensamientos, si desconociéramos el lugar que tuvieron los movimientos campesinos, los movimientos de cultura y educación populares, los sindicatos de trabajadores y los partidos de izquierda en los que participaron.

2) Partir de las realidades históricas y culturales: ambos pensadores, si bien eran grandes lectores de la literatura académica mundial, procuraron enraizar sus ideas a las realidades regionales y nacionales de los movimientos a los que pertenecían o acompañaban. En sus obras hay una invitación permanente a partir de los contextos locales, regionales y nacionales, así como a involucrar en sus construcciones conceptuales y metodológicas, los aportes de los saberes y culturas locales, ancestrales y populares. Quizás su reconocimiento mundial esté asociado a ese radical contextualismo.

3) Su apertura intelectual, política y metodológica. Así como Freire alertó frente a los sectarismos, Fals Borda tomó distancia con los dogmatismos, actitudes presentes tanto en el discurso y la práctica de los opresores históricos, como en algunos partidos y movimientos que se auto reconocían como revolucionarios o progresistas, pero que en sus palabras, acciones y relaciones las reproducían. Más bien, ambos propugnaron por un radicalismo democrático, heterodoxo e incluyente, el cual les permitió ir haciendo crecer y actualizar sus ideas, a tono con los cambios históricos de su tiempo. Por ello, sus aportes no se detienen y siguen siendo acogidos y recreados desde las luchas y las prácticas emancipadoras actuales.

4) Finalmente, es la coherencia entre sus planteamientos pedagógicos e investigativos y su propia vida, ampliamente testimoniada por quienes los conocieron en vida y documentada por sus biógrafos. Más aún, rasgos compartidos de sus personalidades como su humildad, su amorosidad, jovialidad y su entusiasta esperanza en otros modos de vida posible, también fueron teorizadas por ellos, representando un aporte humanista y vitalista al pensamiento crítico contemporáneo; éste, después de Freire y Fals, ya no solo son conciencia y razón, sino voluntad, esperanza, sentipensar y corporalidades rebeldes y amorosas.



## **EXPANSIÓN DE LAS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**

Mientras que la emergente propuesta de investigación participativa es recibida con escepticismo por parte del mundo académico institucionalizado colombiano, desde la década de 1980 es acogida con entusiasmo en diferentes ámbitos de acción social, como la educación de adultos, el desarrollo rural, el trabajo social y en especial, la educación popular, campo pedagógico surgido por la influencia del pensamiento freiriano. Ello se expresa en la publicación de libros y materiales de trabajo destinados a dar a conocer y promover las metodologías participativas entre educadores populares (Schutter, 1981; Vio Grossi, 1983).

Pero ya el artículo de Francisco Vio Grossi empieza a constatar una dificultad: pese al gran potencial de la investigación participativa, “este aporte permanece en estado inicial. Queda todavía mucho por avanzar en el plano de las experiencias específicas y en el área de técnicas de trabajo de base” (1983: 33). Un balance similar hace María Cristina Mata en un artículo sobre el Primer Encuentro de Investigación Acción y Educación Popular, realizado en Santiago de Chile en 1980: “Hablar de investigación acción como práctica sustancial dentro de la educación popular es casi un lugar común, Mucho menos común es que ella esté realmente integrada en los procesos educativos populares” (1981: 114).

Transcurrida una década, las cosas habían cambiado poco. En una consulta hecha en 1989 por una Comisión del CEAAL coordinada por el propio Orlando Fals Borda, se constata el creciente acercamiento a los enfoques participativos, se reconocía que es una práctica poco frecuente en los centros y organizaciones de educación popular. Más aún, se constata que “hay todavía mucha inseguridad en cuanto a la propia comprensión y utilización de la investigación en los procesos educativos” (Núñez y otros, 1992: 68). El informe señala que aún en muchos centros se valora la investigación científica convencional como más rigurosa que la IAP, cuyo alcance lo ven más limitado.

Pese a este diagnóstico, el documento referido a la investigación en la educación popular destaca que entre ésta y la IAP “hay un compromiso en común con el pueblo en cuanto a formas de compartir, comprometer, capacitar, comunicar, actuar y transformar, en la práctica, las bases de la sociedad” (Núñez y otros, 1992: 73). Por ello, se concluye que es urgente la formación de los educadores populares en la concepción y metodología de la IAP.

Además, muchos educadores populares que habían iniciado procesos educativos con poblaciones urbanas y rurales orientados por imaginarios del mundo popular, que lo representaban como clase proletaria con vocación revolucionaria, fueron confrontados por una realidad diferente, compleja y desafiante. Las barriadas populares latinoamericanas, por ejemplo, no eran habitadas por obreros asalariados, sino por una amplia gama de categorías sociales y culturales donde la presencia del mundo campesino era notable, así como la influencia de los medios masivos; más que comunidades homogéneas, eran abigarrados territorios donde emergían nuevos sujetos colectivos como las mujeres, los jóvenes y los grupos religiosos.

Este descubrimiento del rostro cultural de los sectores populares impuso la necesidad de comprenderlos en su densidad histórica y cultural; crece así el interés por reconstruir las memorias de su configuración como colectivos sociales, por develar las claves de su identidad, sus cosmovisiones y modos de ver y actuar. Empieza a hablarse de “recuperar la historia”, de “caracterizar el contexto cultural”, de reconocer las identidades populares, de comprender las diferentes maneras como la gente asume e interpreta la vida social desde su cotidianidad.

Inquietudes similares también se estaban planteando desde otras prácticas alternativas como la comunicación popular, la teología de la liberación y la misma IAP, en las que los imaginarios de los “sujetos históricos de cambio” de la conciencia de clase y de la acción revolucionaria no encajaban con los procesos de lucha que se estaban desarrollando, ni con los actores que los protagonizaban, ni con la amplia gama de acción y movilización que agenciaban. También en el ámbito académico surgían preguntas equivalentes, muchas de ellas planteadas por parte de investigadores comprometidos con los movimientos populares.

Autores como Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero fueron decisivos al incorporar aportes de Antonio Gramsci y de Paulo Freire sobre las culturas subalternas, saberes cotidianos, resistencia popular, mediaciones y matrices culturales. Este enfoque semiótico de la cultura que la define como el conjunto de imaginarios, representaciones y creencias desde las cuales los colectivos sociales interpretan y actúan sobre la realidad, ponía en sospecha las concepciones ilustradas, folkloristas e ideologizadas que predominaban entre militantes políticos, activistas sociales y educadores populares (García, 1982; Martín-Barbero, 1987).

Así, desde las inquietudes surgidas desde sus propias prácticas y cuestionamientos y la recepción crítica de estas nuevas perspectivas teóricas e investigativas, los educadores populares fueron gestando o incorporando modalidades metodológicas de producción de conocimiento, tales como la recuperación colectiva de la historia, la etnografía y el análisis conversacional.

La preocupación por la historia popular y en particular, la recuperación colectiva de la historia tuvo especial presencia entre varios de los centros de educación popular desde fines de la década del ochenta. Ya en la propuesta inicial de Fals Borda, la “recuperación histórica” aparecía como una técnica o un criterio de trabajo que consistía en el rescate de testimonios, archivos de baúl y experiencias históricas de los sectores populares. En un trabajo suyo con campesinos en Nicaragua, México y Colombia publicado en 1985, se refiere a la “recuperación crítica de la historia del pueblo, como “la versión selectiva de los conflictos de clase del pasado, producida por la gente de los caseríos y veredas a través de la memoria colectiva, los recuerdos individuales, la tradición oral y los documentos y objetos recogidos en los viejos baúles de hogares humildes” (Fals Borda, 1985: 88).

Con este antecedente, la recuperación colectiva de la historia empezó a configurarse como modalidad investigativa con identidad propia, con sus propias finalidades y metodologías. Fue así como centros de educación popular de varios países simultáneamente construyeron diseños y estrategias metodológicas para recuperar y divulgar historias de luchas, procesos organizativos y acontecimientos significativos para los actores educativos. En la mayoría de los casos, se requirió del apoyo o participación de historiadores profesionales, quienes no sólo aportaban y adecuaban sus herramientas de trabajo, sino que compartían las tendencias progresistas de la historia desde abajo (Cuevas, 2009)<sup>5</sup>.

A partir de la crítica a las historias institucionalizadas en la académica, estas propuestas reivindican la necesidad de reconstruir versiones del pasado provenientes de las clases y sectores subalternos de la sociedad. A su vez, plantean estrategias y técnicas específicas para trabajar fuentes alternativas (especialmente, la oralidad), para activar la memoria y para involucrar a la gente en la interrogación e interpretación de su pasado (Cendales, Peresson y Torres, 1990; Rubio y Valenzuela, 1990; Cendales y Torres, 2000).

El acercamiento a la investigación etnográfica desde la EP también se justificó en el interés por comprender las realidades y prácticas populares desde la mirada de los mismos sujetos y comunidades (Mariño, 1991).

---

5 - La tesis doctoral de Pilar Cuevas (2008), analiza los casos del Centro de Divulgación de Historia Popular (CEDHIP) en Perú y de Dimensión Educativa de Colombia. Otras organizaciones como ECO en Chile y TAREA en Perú, también impulsaron procesos de recuperación histórica.

Se reconocía que dentro de esta tradición metodológica existían enfoques diferentes, los investigadores que la utilizaron en el campo educativo popular, optaron por las etnografías críticas (Rockwell, 1989) y propugnaron la articulación entre IAP y etnografía; para Mariño (1994: 95), este “matrimonio” se justificaba en la medida en que lo que le faltaba a la IAP lo tenía la etnografía (metodología) y lo que le falta a la etnografía lo tiene la IAP (compromiso transformador).

Otro enfoque investigativo de carácter cualitativo que ha sido empleado para estudiar prácticas de EP ha sido el análisis conversacional. Sergio Martinic, desde el CIDE de Chile es quien más ha aportado al respecto. Partiendo del presupuesto de que las prácticas sociales son una construcción social intersubjetiva mediada por el lenguaje, el autor planteó una propuesta investigativa que privilegia la reconstrucción y análisis de las conversaciones que desarrollan los sujetos que participan de prácticas sociales compartidas (Martinic, 1987, 1992, 1995 y 1996). Tales estudios han permitido confirmar la centralidad del lenguaje en la construcción de realidad por parte de los educadores en las organizaciones, instituciones y procesos sociales, así como la necesidad de innovar metodológicamente en su abordaje.

Finalmente, vale la pena señalar que esta creciente influencia de la investigación cualitativa dentro de la EP se ha expresado en la publicación de reflexiones metodológicas y de manuales prácticos que las desarrollan y “aterrizan” para su empleo por parte de los educadores (Torres, 1996, 1997 y 2016; Guiso, 2001 y 2002; Cendales y Mariño, 2003). En todos ellos, además de hacer una contextualización y fundamentación de las propuestas investigativas, se presentan y desarrollan diferentes diseños metodológicos, así como las herramientas técnicas que se utilizan con mayor frecuencia en este tipo de trabajos.

También desde fines de la década de la década de 1980 empieza a expresarse entre los educadores populares una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que la orientan. Aunque esta reflexión autocrítica ya se había iniciado en países como Chile años atrás, tomó fuerza con la crisis del socialismo soviético simbolizada en la caída del Muro de Berlín en 1989, la crisis del régimen sandinista y los procesos de transición democrática en varios países del continente. Para Osorio (2004: 9), la principal crítica era que la EP se había reducido a una propuesta de organización popular sin discurso pedagógico y sin sensibilidad a los cambios al contexto político y conceptual que se daban en el mundo y en América Latina.

Para otros, la EP no tenía los resultados anunciados, eran escasas la investigación sobre sus prácticas y la discusión con otras perspectivas de pensamiento crítico. Los replanteamientos iniciales se dieron en la manera de entender la sociedad, la política y los sujetos de cambio, así como en el modo de asumir la cultura popular y lo pedagógico. Entre los factores que posibilitaron el cambio de perspectiva conceptual dentro de la Educación Popular tenemos los que se dieron en el contexto mundial y latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica de los educadores populares. Los esbozamos a continuación.

Las prácticas educativas populares, además de verse influidas por los nuevos contextos y discursos sobre lo social y lo político, también empiezan a institucionalizarse, a generar redes estables de acción a través de proyectos nacionales e internacionales<sup>6</sup>, de encuentros y publicaciones a nivel continental. En la última década del siglo XX, Algunos Centros de Promoción e Investigación, pasaron a ser influyentes ONGs; algunos referentes de la Educación Popular fueron llamados por los nuevos gobiernos a dirigir programas educativos, sociales y culturales.

El discurso sobre la sociedad y la política tiene giros considerables; el considerar en la primera la importancia de los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos protagonistas de la transformación social; éste deja de verse como cambio revolucionario y a entenderse como construcción paulatina de una democracia sustantiva; el Estado y los Partidos políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política. Junto a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la Educación Popular busca desarrollar las nuevas maneras de ver y hacer política que tales movimientos comportan. La gestación de una cultura política de base y que haga parte de la vida cotidiana de las personas es asumida como un propósito de la acción educativa popular. Se trata ahora, de fortalecer la sociedad civil y sus organizaciones más que acceder al poder político a través de los partidos y del asalto al poder.

La renovación en la EP no provino solo de los cambios en el contexto y de las nuevas opciones interpretativas, sino también de un cambio en sus propias prácticas. Junto a las experiencias en el campo de la alfabetización y la educación de adultos, fueron surgiendo acciones educativas con mujeres, jóvenes, indígenas y afros, en áreas como la formación ciudadana, la educación ambiental y la pedagogía de género.

---

6 - Un importante papel jugó la propuesta ecuménica CELADEC con sede en Perú (Su revista Cultura Popular que circuló entre 1981 y 1985) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, con sede en Chile.

Estas nuevas realidades educativas reclamaban nuevos referentes para comprenderlos. Algunos educadores acudieron a la siempre renovada obra de Freire; luego de cuestionar los límites de sus primeros trabajos, en obras como *La pedagogía de la esperanza* (1993) y *Pedagogía de la autonomía* (2000), Freire retomó la radicalidad de su propuesta pedagógica.

En cuanto al tema que nos interesa, la producción de conocimiento, desde la década del noventa se evidencian dos líneas de debate: una más referida a la necesidad de transformar la manera de entender la producción de conocimiento y otra, al paulatino posicionamiento de la sistematización como modalidad investigativa emblemática de la Educación Popular.

En cuanto a lo primero, la Revista La Piragua se convirtió en el espacio privilegiado de comunicación y discusión al respecto. Así, en el número 7 (1993), 10 y 11 (1995), artículos se ocuparon de los cambios contemporáneos en la producción y circulación de conocimientos en el mundo científico y en el ámbito social y cultural, así como a la “crisis de paradigmas” y sus implicaciones para la educación popular y sus prácticas investigativa. Y el número 9 de la revista (1994) se dedicó un balance de la investigación educativa en América Latina.

En 1996, el CEAAL realizó un seminario sobre Procesos de producción de conocimiento en Educación Popular; en el cual se discute sobre la singularidad y alcances del conocimiento generado desde los procesos de educación e investigación popular. En estos documentos, al igual que en números posteriores de La Piragua (No. 12 – 13, 1996), se visibilizan investigaciones y reflexiones acerca de la manera como se conoce desde el sentido común y las lógicas culturales populares, el carácter de los saberes que circulan en las prácticas educativas populares y la creciente utilización de metodologías y técnicas cualitativas en las investigaciones sobre educación popular.

Aunque la sistematización fue planteada por primera vez dentro del trabajo social en la década de 1970 y empezó a ser una práctica de producción de conocimiento sobre las prácticas educativas y organizativas populares desde la década de los ochenta, va a ser en la siguiente cuando adquiere un verdadero protagonismo, expresado en la recurrencia de publicaciones; así, sólo en la revista La Piragua del CEAAL, los números 16 (1999) y 23 (2006) están dedicados exclusivamente a dicha modalidad investigativa. En 1987 el CEAAL crea una Red de sistematización, el cual realizó varios encuentros y publicaciones; también se contrató a un consultor para hacer un estado de la cuestión (Palma, 1992). Por su parte, la revista Aportes de Dimensión Educativa, ha editado 3 números monográficos a la Sistematización (# 32, 1992; # 4, 1996 y # 57, 2004); en 1994 y 2012 Oscar Jara publica respectivamente los libros Sistematizar experiencias y La sistematización de experiencias. Práctica y teoría en los cuales presenta a profundidad dicha metodología.

Por último, en 2019, Barragán y Torres publican *La sistematización como investigación interpretativa crítica, con una visión de conjunto de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*.

Solo al interior del CEAAL existen diferentes énfasis en torno a la sistematización. Mientras algunos la ven como una estrategia para ordenar y hacer inteligibles los proyectos educativos y de acción social (Cadena, 1987), otras (Bernechea, Morgan y González) la asumen como una autoindagación realizada por profesionales prácticos en torno a sus propios saberes, otros insisten en que la sistematización, al igual que la educación popular tienen en la “concepción metodológica dialéctica” su referente central; otros que le dan importancia a la construcción de sentido desde las tramas conversacionales que configuran las prácticas sociales (Martinic); finalmente, investigadoras tornan su atención en la sistematización como experiencia (Cendales, Cendales y Torres, Falkembach).

Sin desconocer que existen diferentes modos de entender y hacer *Sistematización de experiencias*, podemos afirmar que esta modalidad investigativa busca dar respuesta a tres necesidades planteadas desde las prácticas y procesos educativos y organizativos populares con alguna trayectoria: 1) Cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas, de tal manera que, 2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y 3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular.

## CONVERGENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

A partir de esta trayectoria investigativa junto con organizaciones sociales, junto con el grupo de investigación y el colectivo de educadores populares al que pertenezco, hemos producido artículos y libros que sintetizan los fundamentos, criterios y estrategias metodológicas empleadas en nuestros trabajos (Aguilera, González y Torres, 2012; Torres, 2010 y 2014; Barragán y Torres, 2017). Con base en ellos, a continuación, se hace un balance de éstas, planteadas a la manera de principios y criterios, que orientan esta manera de entender y hacer investigación (Falkembach & Torres, 2015; Torres, 2016):

1. Posicionamiento **crítico** frente a las concepciones hegemónicas de ciencia e investigación social predominantes en el mundo académico, generalmente subordinadas a las epistemes eurocéntricas, modernas, patriarcales, colonialistas y coloniales que les subyacen; así mismo permanecen ancladas en los viejos y nuevos positivismo, que suponen la existencia de un único método científico y desconocen otras formas de producción de conocimiento.



Este cuestionamiento a la ciencia predominante se nutre de diferentes perspectivas tales como el marxismo, feminismo y las teorías decoloniales. Desde nuestra posición, afirmamos con Santos (2006 y 2013) que estos modos de investigar hegemónicos, desprecian, invisibilizan o reprimen los saberes tradicionales, ancestrales y populares; la mayoría de las veces, solo acuden a estas poblaciones de base como “fuentes de información”, llevando a cabo un verdadero extractivismo cognitivo.

2. Investigación **localizada**. Frente al universalismo propugnado por la ciencia clásica, que abstrae los contextos históricos y culturales desde y sobre los cuales se produce el conocimiento, nuestras prácticas de producción de conocimiento reivindican su radical **contextualidad**. Propugnamos por un conocimiento situado y articulado a las necesidades y desafíos de las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que se localizan. Esta posición corresponde a lo que Hugo Zemelman plantea como “exigencia de historicidad”, punto de partida ineludible en cualquier investigación social, y Dana Haraway (1995) nombra como “investigación situada”.

3. Identificación con opciones éticas y políticas de **transformación social** inspiradas en visiones de futuro alternativas al orden imperante; esta orientación **emancipadora** ha sido nombrada de diferentes maneras, según el contexto histórico y cultural, tales como el “todavía no” (Bloch), “inédito viable” (Freire), socialismo raizal (Fals Borda), “heterotopías” (Foucault) y “otros mundos posibles” (Foro Social Mundial). Las maneras de entender su realización también han variado en los tiempos contemporáneos: desde las visiones revolucionarias inspiradas en la imagen de una casa que se incendia y sobre sus ruinas se construye una nueva, hasta otras que buscan realizarse desde el aquí y el ahora, a través de diferentes prácticas culturales, intelectuales, educativas, investigativas, comunicativas y estéticas de carácter instituyente.

4. **Compromiso y articulación** con luchas sociales y otros procesos de acción colectiva agenciadas por sectores sociales populares y subalternos. En la etapa fundacional de las metodologías participativas, eran los profesionales o investigadores quienes decidían involucrarse o insertarse en los procesos organizativos y movimientos sociales (Fals Borda, 1970); en momentos posteriores, fueron las Organizaciones civiles de apoyo a dichos procesos quienes asumieron el rol de “investigadores orgánicos”; también se fue haciendo frecuente que grupos de investigación vinculados a universidades asuman este mismo rol, a través de acuerdos con dichos actores sociales.



En la actualidad, son las propias organizaciones y movimientos sociales quienes deciden la realización de sus propias investigaciones, incluso, generando instancias permanentes de producción de conocimiento, las cuales son quienes deciden con quienes realizar sus investigaciones.

5. Una producción de conocimiento “nómada” o “**liminal**” que no se define ni se subordina a la lógica institucional de la investigación disciplinar (Torres, 2008 y 2014). No por capricho o moda académica, sino por la propia naturaleza de los sentidos que la animan y los problemas de los que se ocupa: su interés emancipador y su intención de comprender para transformar procesos y prácticas sociales singulares impone abordajes que atraviesan fronteras institucionales, epistemológicas y metodológicas. De este modo, las investigaciones que realizamos casi siempre se sitúan entre los mundos académico y popular, entre la producción de conocimiento y la acción política; estar en movimiento y en los intersticios permite ver y hacer cosas inimaginables e imposibles desde los “centros” de la institucionalidad académica y científica.

6. Promueve la **participación** de la gente común y corriente, “no especialistas” (integrantes y dirigentes de organizaciones y movimientos populares, educadores, activistas) en la producción de conocimiento; ello se expresa, no solo en las operaciones investigativa sino principalmente en la toma de decisiones estratégicas del proceso metodológico, tales como por qué y para qué iniciar un proyecto investigativo, cuáles serán las preguntas y problemas que lo orientarán, cuáles las estrategias de producción y análisis de los datos y en la interpretación global de resultados. Para ello, generalmente se forma un equipo responsable de la investigación, conformado por personas de las organizaciones o movimiento y quienes asumen el rol de acompañantes o asesores.

7. Asume las prácticas investigativas como experiencia de **formación** como sujetos de conocimiento y de pensamiento. En concordancia con la apuesta de contribuir a que los sectores populares se vayan conformando como sujetos sociales autónomos, críticos y propositivos, desde estas prácticas investigativas se pretende que quienes participan en ellas adquieran y afiancen sus capacidades de pensamiento y conciencia crítica en la apropiación de enfoques y estrategias metodológicas y de herramientas investigativas prácticas.

8. Promueve el **diálogo** entre los diferentes **saberes** de los que son portadores los actores participantes de cada investigación. Frente a la actitud monológica y arrogante del conocimiento científico predominante, que desconoce los saberes que no obedecen a su lógica empírica o los utiliza solo para “corroborar” sus teorías, las investigaciones participativas favorecen la confluencia e interacción dialógica entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir. Por ello es que acogemos los aportes provenientes de la educación popular acerca del diálogo de saberes y el planteamiento de Santos (2006) acerca de la ecología de saberes. Reconocemos la pluralidad de dimensiones y sentidos que configuran los procesos comunitarios, las organizaciones sociales y la acción colectiva; por ello, dichas realidades no pueden quedar atrapadas en una sola racionalidad o sistema cultural. En consecuencia, nuestras investigaciones procuran la confluencia – casi siempre conflictiva - de diferentes formas de pensar, interpretar y narrar la realidad. Partiendo de los saberes, lenguajes y formas de comprensión propias de los actores sociales participantes, el abordaje de las preguntas que orientan las investigaciones también involucra los conocimientos y procedimientos provenientes del campo científico, de las prácticas artísticas y de las sabidurías ancestrales y populares; ello permite cuestionar y ampliar la mirada del colectivo y generar nuevas lecturas sobre las problemáticas investigadas.

9. A diferencia con la racionalidad predominante en el mundo académico que le da prioridad a la teoría sobre la práctica y con las propuestas que ven a esta solo como una aplicación de aquella, en nuestras investigaciones se reconocen los conocimientos que provienen de las propias **prácticas sociales**, los que se generan en las luchas y movimientos sociales. Es desde dichas prácticas que se dialoga con las perspectivas teóricas y conceptualizaciones provenientes de diferentes campos de conocimiento; así mismo, se procura que los conocimientos generados en las investigaciones retornen a las prácticas sociales de las que surgieron, para potenciarlas y transformarlas.

10. **Relación y uso crítico de la teoría.** En la medida en que privilegiamos la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos, partimos de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera como los sujetos categorizan e interpretan dichas realidades. Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, acudimos a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos;

de este modo, el uso que damos a la teoría no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas), sino transductivo, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares. Asumimos las teorías como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos específicos con la potencialidad de recrearse para interpretar nuevas realidades (Zemelman, 2005).

11. Nuestras investigaciones también asumen como principio la **flexibilidad** y la **creatividad metodológica**. Frente a la rigidez y linealidad de la racionalidad instrumental de la investigación que privilegia diseños rígidos, estrategias y técnicas estandarizadas, desde nuestra perspectiva, las metodologías son construcciones que deben ser asumidas de una manera crítica y creativa. Ello ha posibilitado que en nuestras investigaciones haya una preocupación permanente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto; así, por ejemplo, en la recuperación colectiva de la historia hemos creado unos “dispositivos de activación de memoria” (paseos del recuerdo, museos comunitarios, tertulias) que a la vez que provocan relatos sobre los temas, afianzan los vínculos y los sentidos de pertenencia colectivos (Cendales y Torres, 2001a).

Así mismo, procuramos ser abiertos e imaginativos en el uso de diferentes referentes conceptuales, categorías, estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas. No por un afán de “innovación” sino frente a la necesidad de dar cuenta de la singularidad de nuestras realidades y prácticas, y en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales.

12. **Reflexividad**. Frente a la perspectiva positivista, en la que se asume que la posición del investigador es la de observador externo a la población “objeto” de investigación es lo que garantiza objetividad, desde nuestra manera de producir conocimiento con la gente asumimos que lo que hay que promover es que ésta se convierta en sujeto de conocimiento; transformados en colectivos auto observadores, los actores sociales problematizan e indagan su realidad en diálogo con otros actores.

Así, los actores/investigadores reflexionan permanentemente sobre las implicaciones de sus posiciones y visiones en cada uno de los momentos y decisiones investigativas. Al reconocer esta presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, se opta por la exigencia de hacer reflexivas cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos. Esta reflexividad permanente posibilita lo que Jesús Ibáñez (1998) denomina “investigación social de segundo orden”, la cual implica que, en nuestras investigaciones, debemos estar atentos, durante todo el proceso, tanto a dimensiones epistemológicas (construcción de los problemas de estudio, reconstrucción empírica, análisis, interpretación y teorización), como a otras dimensiones como lo político (participación, democratización, articulación a procesos organizativos, acciones colectivas que se derivan, etc.) y lo pedagógico (formación de participantes, retroalimentación de los avances, comunicación de resultados, atención al lenguaje analítico y narrativo, etc.).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, Disney y Torres, Alfonso (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá, SINTESIS – Editorial El Búho

Brandão, Carlos Rodrigues (1972). El método Freire para la alfabetización de adultos. CREFAL, Pátzcuaro

CEAAL (1996). Procesos de conocimiento en Educación Popular. Bogotá, Dimensión Educativa

Cendales, Lola y Mariño, Germán (2003). Aprender a investigar, investigando. Caracas, Fe y Alegría

Cendales Lola, Peresson Mario y Torres Alfonso. (1990). Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia. Bogotá, Dimensión Educativa

Cendales, Lola y Torres, Alfonso. (2000). “Recordar es vivir”. En: Aportes 50, Bogotá, Dimensión Educativa

Cendales Lola y Torres Alfonso (2006). La sistematización como práctica investigativa y formativa, *La Piragua* # 24

Cendales, Lola, Torres, Alfonso y Torres Fernando (2009). “Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica”, en: A. V. Maestros y maestras gestores de nuevos caminos, Medellín, Corporación Región – Penca de sábila

Colectivo de Dimensión Educativa. Aportes # 30: Materiales para una historia popular. Bogotá 1991

Cuevas, Pilar (2008) Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico. Tesis para optar el título como Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, Quito, UASB

Cuevas, Pilar (1996). "Freire en Colombia. Circulación, apropiación y vigencia. En: Aportes # 43: Freire. Bogotá, Dimensión Educativa

De Schuter, Anton (1981). Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos. Pátzcuaro, CREFAL

Fals Borda, Orlando (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, en A. V. Crítica y política en Ciencias Sociales. Bogotá, Punta de Lanza

Fals Borda, Orlando (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la Investigación Acción Participativa. Bogotá, Punta de Lanza

Fals Borda, Orlando (1995). Investigación - acción, ciencia y educación popular en los 90. La Habana, CEAAL

Fals Borda, Orlando (1998). Participación popular. Retos al futuro. Bogotá, ICFES – IEPRI UN

Fals Borda, Orlando (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá, CLACSO – Siglo del Hombre Editores.

Fonseca Falkembach, Elsa (2006). Socialização e individualização. Ijuí, UNIJUI

Freire Paulo (1969). La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI editores

Gadotti Moacir (1988). Paulo Freire y su obra. Codecal, Bogotá

Gajardo, Marcela (1983). Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. En: Gajardo et al. *Teoría y práctica de la educación popular*, IDRC, Santiago

Gajardo, Marcela (1985). "Investigación Participativa en América Latina". En: Documentos de trabajo. # 261. Programa FLACSO, Santiago de Chile, septiembre de 1985

García Canclini, Néstor (1982). Las culturas populares en el capitalismo. La Habana, Casa de las Américas

Guiso, Alfredo (2001). Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Medellín, FMLAN

Guiso, Alfredo y otros (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín, FUMLAN

Jara, Oscar (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Alforja

Jara, Oscar (2012). La sistematización de experiencias. San José, CEAAL - CEP Alforja - OXFAM

La Piragua # 7 (1993). Tema: teorías y prácticas de pedagogías críticas en América Latina. Santiago, CEAAL

La Piragua # 9 (1994). Tema: La investigación educativa en América Latina: construyendo una agenda común. Santiago, CEAAL

La Piragua # 11 (1995). Tema: Pedagogía y política. Procesos y actores de una educación transformadora en América Latina. Santiago CEAAL

La Piragua # 12- 13 (1996). Nuevos horizontes para la transformación y construcción de poder: la educación popular como política ciudadana. Santiago, CEAAL

La Piragua # 16 (1999). Sistematización de prácticas en América Latina. México, CEAAL

La Piragua # 23 (2006). Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. Panamá, CEAAL

La Piragua # 28 (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. Panamá, CEAAL

Mata, María Cristina (1981). "La investigación asociada a la educación popular". En: Cultura Popular # 2. Lima, CELADEC

Mariño, Germán (1994). "Etnografías de las plazas de mercado en Bogotá". En: Aportes # 35: La investigación etnográfica aplicada a la educación. Bogotá, Dimensión Educativa

Martín-Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México, Gustavo Gili

Martinic, Sergio (1987). "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular". En: Aportes # 32, Bogotá, Dimensión Educativa

Martinic, Sergio (1992). "La relación entre el lenguaje y la acción en los proyectos de educación popular. Problemas epistemológicos en la sistematización". En: la Piragua # 5. Santiago, CEAAL

Martinic, Sergio (1992<sup>a</sup>). Conversación: actos de habla y relaciones sociales. Santiago, CIDE.

Martinic, Sergio (1995). "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social". En: La Piragua # 11, CEAAL, Santiago

Martinic, Sergio (1996). "La interacción comunicativa y la acción social" un objeto desafiante a la EP". En: Santibañez y Álvarez. Sistematización y producción de conocimiento para la acción.

Núñez, Carlos y otros (1992). Desde dentro. La educación popular vista por sus propios practicantes. México, IMDEC

Osorio Jorge (2004). "Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL". En: La Piragua # 20. México DF, CEAAL

Palma, Diego (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación popular. Papeles del CEAAL # 3. Santiago, CEAAL

Palma, Diego (1995). “La educación popular y la producción de conocimiento”. En: La Piragua # 10. Santiago, CEAAL

Revista Aportes # 20 (1986). Investigación Acción participativa. Bogotá, Dimensión Educativa

Revista Aportes # 32 (1992). La sistematización en el trabajo de educación popular. Bogotá, Dimensión Educativa

Revista Aportes # 35 (1994). La investigación etnográfica aplicada a la educación. Bogotá, Dimensión Educativa

Revista Aportes # 44 (1996). Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Bogotá, Dimensión Educativa

Revista Aportes # 57 (2004). Sistematización de experiencias. Propuestas y debates. Bogotá, Dimensión Educativa

Rockwell, Elsie (1989). “Etnografía y teoría educativa”. En: Cuadernos del 3er Seminario de investigación educativa. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Rodríguez Fuenzalida Eugenio (1982). Metodologías de alfabetización en América Latina. Colección Retablo de papel # 5. Pátzcuaro, CREFAL.

Rubio Graciela y Valenzuela, José (1990). Historia oral. Una opción del presente. Santiago, CEAAL

Simposio Mundial de Cartagena (1978). Crítica y política en ciencias sociales. Teoría y Práctica. Bogotá, Punta de Lanza

Torres, Alfonso (1994). “Recuperando la historia desde abajo. Enfoque y cuestiones metodológicas”. En Cuadernos de Filosofía latinoamericana # 60. Bogotá, USTA

Torres Carrillo, Alfonso (1999). “La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente”. En: *Pedagogía y saberes*. No. 13, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Torres Carrillo, Alfonso (2008). Educación popular: trayectoria y actualidad. Bogotá, El Búho Editores

Torres Carrillo, Alfonso (2009). Educación popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL. En: La Piragua # 28. Panamá, CEAAL

Torres Carrillo, Alfonso (2016). Hacer historia desde abajo y desde el Sur. Bogotá, Editorial Desde Abajo

Torres Carrillo, Alfonso (2020). Another social research is possible. From the collaboration between researchers and social movements. En: *International Journal of Action Research – IJAR* # 39

Ubilla, Pilar (2004). Redes de vida, remolinos de esperanza, navegando en la complejidad. En: La Piragua # 20. México, CEAAL

Vio Grossi, Francisco (1983). La investigación Participativa en América Latina. Pátzcuaro, CREFAL.





**EJE TEMÁTICO 2**  
**REPENSANDO A PAULO FREIRE**



# Capítulo 3

## Paulo Freire: incompletud y búsqueda permanente

Mario Ardón Mejía

### INTRODUCCIÓN

Este texto es producto de múltiples lecturas y relecturas de tres obras “no clásicas” de Paulo Freire: 1. *El Grito Manso* (2010), 2. *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2013) y 3. *El Maestro sin Recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante* (2016). Las tres obras editadas por Siglo XXI en México. Nos dedicamos a una lectura atenta de cada libro y luego fuimos retomando una serie de ideas, aportes, elementos, sugerencias, detalles metodológicos, testimonios, críticas y autocríticas contenidas en cada uno de los libros.

En un segundo momento nos dedicamos a leer, releer, organizar temáticamente el conjunto de aportaciones para entre-ligarlas y religarlas con el fin de unificar un compendio para el capítulo que nos permitiera crear y recrear una propuesta lúdica y creativa de la diversidad de aportes proporcionados por Paulo Freire en los diferentes momentos de su vida intelectual, consignados en estos tres libros emblemáticos, elaborados casi al final de la ardua y prolífica vida intelectual de Paulo Freire. Uno de los tres libros fue constituido por la reedición póstuma, que estuvo a cargo de Ana María Araujo, su compañera de vida y de sueños pedagógicos posibles.

### LOS IMPACTOS DEL AUTORITARISMO ELITISTA

Paulo Freire nos anima a partir del reconocimiento espeluznante con que la maldad del capitalismo aparece en la historia. Fundamentado en la inmoralidad, el desorden en busca de la conservación de un -orden- injusto, en donde la etiqueta -minoría- falsea la realidad, cuando las llamadas minorías, en verdad, constituyen la mayoría, en tanto, los opresores representan la ideología dominante de una pequeña minoría que mina las esperanzas de llegar a ser una sociedad seria y justa como merecemos. En este sentido, los dominantes no oyen, ni quieren oír, la voz de la indignación, tal como lo plantea Ana María Araujo en uno de los prólogos del libro conmemorativo de los 80 años del nacimiento de Paulo Freire.

Ana María continúa alertándonos sobre la barbarie de los terroristas, ejercida por intereses e ideologías antagónicas, que nos arrastran a una política de endeudamiento, de negación de las soberanías nacionales y de miserias de toda clase, en donde constatamos, boquiabiertos, que cuando los investigan, solo les encuentran -faltas perdonables- y jamás comprueban los delitos que realmente cometieron y continúan cometiendo, cínicamente y sin pudor, amparados en sus prerrogativas. Bajo los subterfugios legales que encuentran los abogados —que casi siempre se enriquecen defendiendo lo indefendible en nombre del “derecho de defensa del ciudadano”—. Mientras el pachorrriento Poder Judicial, hace la vista gorda excusándose en la letra de la ley, y haciendo caso omiso a la verdadera ética que nuestro tiempo histórico ya ha superado. En realidad, perpetúan la impunidad de los que pueden y tienen.

En tanto, la globalización, que refuerza el mando de las minorías poderosas y despedaza y pulveriza la presencia impotente de los dependientes, haciéndolos todavía más impotentes, es un destino manifiesto. No hay otra salida más que cada uno baje dócilmente la cabeza y agradezca a Dios por continuar vivo. Agradecer a Dios o a la propia globalización o tomar el tren en marcha y no se discutir las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías, aun tropezando en el dolor humano.

Aún en el pleno nido del capitalismo, como cuando el periodista le pregunta a una indigente: —*¿Usted es norteamericana, no es verdad?* Y ella le responde: —*No, soy pobre*. Personas como ella forman parte de las legiones de ofendidos que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así y actúen así, reforzarán el poder del sistema. Se vuelven convenientes con el orden deshumanizante. Freire nos alerta ante un mundo que está volviéndose profundamente aético e incapaz de mantener un diálogo que evite una mayor deshumanización por obra y gracia de las prioridades del mercado.

Los grandes partidos populistas cambian votos por ropa y calzado, debido a que las clases dominantes de nuestros países desmoralizaron hasta tal extremo el derecho al voto que, cuando pagan para que el pueblo venga a votar en masa, el pueblo no tiene otra salida. Freire expresa que él cree que el pueblo se equivoca en una sola cosa: tendría que aceptar el dinero y votar a otro, aunque ese otro también sea malo.

En la mayoría de los casos, las escuelas repiten los mismos patrones de socialización negativa respecto de la humanidad. La crisis de la sociedad toda, es la crisis del sistema socioeconómico en el cual estamos insertos y que necesariamente se refleja en la educación. Pero ninguna realidad es dueña de sí misma, esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses del poder.

Los docentes y la academia que contribuyen al fortalecimiento de un saber, cuando aceptan el papel de ser unas simples máquinas de conocimiento, según los límites que imponen las necesidades del mercado -que consideran a los alumnos como simples consumidores de conocimiento- caen en la trampa, en la verdadera manipulación ideológica, que niega la posibilidad de articular el mundo como un tema de la historia y no sólo como un objeto a ser consumido y descartado. Reafirmando una relación pedagógica atravesada por un montón de variables que aparecen fuera del aire *-Yo enseño hace diez años en esta escuela. Nunca conocí de sus alrededores más que las calles que le dan acceso - o bien - Madalena es negra, pero Madalena es competente y decente-*, allí la conjunción, que implica un juicio falso e ideológico (testimonios de una maestra registrado por Freire, 2013). Freire fustiga al discurso hipócrita del educador al hablar de democracia y libertad, pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.

Se explyaya en argumentos sobre la colocación de libros invendibles a muy buen precio, que de esta manera inundan las escuelas. Estos contenidos se establecieron consultando a -expertos- como Juan Alemán y Martínez de Hoz, que colaboraron en la elaboración del contenido de economía. No sé si les suenan estos nombres de conspicuos funcionarios de la última dictadura genocida. Estos contenidos son reelaborados luego por las empresas editoriales que se encargan de explicar a los maestros qué y cómo tienen que enseñar. O sea, el docente es un mero administrador del paquete pedagógico que se diseña fuera del aula. Parece oportuno aclararlo: no nos oponemos a la definición de un piso que asegure un nivel de unidad nacional, pero entonces, sería bueno preguntarnos quiénes lo definen y qué papel juegan los actores del sistema. Hablamos directamente de docentes, directivos, estudiantes, militantes de la educación pública. Ninguno de ellos ha tenido participación en el diseño de estos contenidos, pero sí lo han tenido, en cambio, algunas instituciones como la iglesia católica, gracias a la cual Darwin ha desaparecido de los CBC y el -ambiguo- término de -género- fue reemplazado por el -moralmente correcto- de sexo. Por su parte, las escuelas de los Estados Unidos, mantienen y expanden un sistema antidemocrático a partir de un mundo escrito e inmovilizado que, en consecuencia, desalienta a los estudiantes a pensarse como actores (Freire, 2010).

En su conjunto el sistema educativo, es reproductor; por un lado, las escuelas privadas que funcionan como un mercado y; por otro lado, las escuelas públicas -para pobres-, encuentran también, en su interior, a los mecanismos del mercado. La educación popular, según esta visión, debería, por ejemplo, capacitar a los artesanos, pero no formarlos.

El poder invisible de la domesticación enajenante, que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que Paulo Freire denominó –la burocratización de la mente–.

El reforzamiento de situaciones negativas también se fundamenta en la alienación de nuestras universidades y ministerios de educación, cultura y comunicación de las gestiones ministeriales, donde se producen cambios de ministros, pero no de políticas y, por lo tanto, se continúa con el desmantelamiento de las escuelas, colegios y universidades públicas. En este aspecto, a Freire le parece importante trazar un panorama de los nuevos mecanismos por los que se convierte la educación en una mercancía y se destruye la idea de educación como un derecho social.

Dentro de un contexto de autoritarismo elitista, los intelectuales convencionales y docentes autoritarios, se convierten en memorizadores que leen horas sin parar, que se domestican ante el texto, con miedo de arriesgarse. Hablan de sus lecturas, casi como si las estuvieran recitando de memoria, no perciben ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leen y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio, repiten lo leído con precisión; pero raramente intentan algo personal. Hablan con elegancia de la dialéctica, pero piensan mecanicistamente. Piensan de manera equivocada. Es como si todos los libros a cuya lectura dedican tanto tiempo, no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es aquella idealizada, de una escuela que se vuelve cada vez más un dato, allí, desconectado de lo concreto.

Es interesante pensar los análisis que hacen los autoritarios, que implican necesariamente una comprensión negativa a priori del saber del otro. La identidad que el docente impone dentro del aula, no respeta la dialéctica del niño en el reconocimiento y construcción de sus referencias de tiempo, espacio y, por lo tanto, de su situación histórica. El obstáculo ideológico tiene una fuerza extraordinaria porque ciega y prohíbe. La ideología no impide leer a Gramsci, pero si entenderlo.

Freire nos alerta que es necesario ver el poder obstaculizador de la ideología autoritaria y los pecados del saber instituido, que asumieron el rol de hablarles a los pobres, sin escuchar a los pobres. En donde, mientras, por un lado, hablan del derecho de las masas populares al saber y, por el otro, les niegan a las masas populares lo que ya saben. Para esos intelectuales autoritarios el saber es el saber establecido. El saber que tiene el pueblo no vale nada para ellos, solo porque se conserva vivo. Es desarticulado y no tiene significado alguno.

En tanto, en el mundo y hacia el mundo real el niño se está haciendo por el solo hecho de estar con los pies en él. Esto revela indiscutiblemente una ideología elitista y autoritaria por parte de la escuela.

Es decir: la escuela es elitista, entre otras cosas porque solo acepta como válido el saber ya constituido. Este es un error científico y epistemológico. No existe ningún saber concluido y completo. El saber tiene historicidad, porque se construye durante la historia, y no antes o fuera de la historia. Usted no puede entender -a la distancia- el saber de esos brasileños de los que hablaba. Es necesario que se empape de las condiciones que generaron ese saber, y eso es, precisamente, lo que no hacen los intelectuales de tendencia autoritaria y, ni siquiera aquellos que, aunque tengan un discurso progresista, se dejan frenar por la ideología autoritaria.

El profesor autoritario, que se niega a escuchar a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Niega a sí mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. Freire, no niega la competencia de ciertos arrogantes, pero lamenta que les falte la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas, -personas más personas-. Uno de los equívocos funestos de los militantes políticos de práctica mesiánicamente autoritaria, fue siempre desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es *proponerla* sino *imponerla* a los grupos populares. En donde la libertad sin límite, es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada.

La posición del profesor que habla de diálogo, pero rechaza la práctica del diálogo, aporta día a día al surgimiento de una ciudadanía castrada. Estamos plagados de formas falsas de participación de presunta solidaridad. Si discrimino, no puedo evidentemente escucharlos y, si los escucho, no puedo hablar con ellos, desde arriba. Muchas veces los adultos marcamos un rumbo y exigimos a los jóvenes que participen, pero no soltamos el micrófono, símbolo del saber-poder.

Según sostenía Freire, no se podía prohibir que los oprimidos con los que trabajaba en la favela votasen por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirles sobre el error que cometen, sobre la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario, es ayudar a la preservación del *statu quo*. ¿Cómo puedo votar por un candidato cuyo discurso, radiante, de desamor, anuncia sus proyectos racistas? El mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a la diferencia, es rechazar posiciones dogmáticas, es que me admita como propietario de la verdad.

La arrogancia, que niega la generosidad, niega también la humildad. Lo que la humildad no puede exigir de mí, es mi sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien me falta el respeto. La libertad del comercio no debe estar por encima de la libertad del ser humano.

Se hace necesaria y urgente la unión y la rebelión de la gente contra la amenaza que nos acecha, la negociación de nosotros mismos como seres humanos sometidos a la -fiereza- de la ética del mercado. Nada legitima la explotación de los hombres y de las mujeres por los propios hombres y mujeres.

“Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología puede legitimar un orden” (Freire, 2013, p.97) desordenador en el que solo a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir, se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines del siglo. La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, -indiferente- a cualquiera de estas hipótesis: la de la producción de la ideología dominante o la de su refutación. ¿Cómo exigir a los niños un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes, si el poder público demuestra absoluta desconsideración a la cosa pública?

### **ASUMIR LA NECESIDAD DEL CAMBIO**

Es necesario comprender que las luchas de los pueblos atraviesan etapas diferentes y esas etapas tienen dificultades diferentes. Es posible cambiar con disciplina la voracidad de la minoría insaciable. Sabiendo lo que somos y lo que queremos y sentimos, poder transformar el mundo. Ser radical es ir a la raíz de las cosas. El mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo. Primero tenemos que andar, y andar significa, en este caso, aun quedándonos sentados, estar abiertos al cambio y la diferencia. Compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar.

No hay educación democratizadora con maestros y profesores sometidos a patéticos salarios. No puede haber democracia educativa, si no hay democracia en la economía y en la política, el proyecto educativo, deberá tener dos líneas de abordaje: por un lado, no podrá plantearse sin un proyecto general de sociedad igualitaria y emancipatoria; pero, por otro lado, y en el -mientras tanto-, habrá que hacer algo para alcanzarlo.

Es importante la proyección de sueños de cambio en donde la ampliación y el cambio de sentido de la educación pública debe tratarse de un escenario que permitirá comprender el mundo y transformarlo, debiendo vencer esta tendencia al individualismo, esa es la única manera de generar nuevas prácticas. Si en cambio usted insiste con los sueños democráticos, entonces va a tener que pensar en ir superando su machismo, su clasismo, su racismo. No es posible hablar entonces de un proyecto pedagógico emancipatorio y liberador en una sociedad desigual e injusta como la actual. Cambiar es difícil, pero es posible. Lo que hoy es imposible puede ser posible algún día.



¿Cómo mancomunamos en una sola cabeza y corazón principios y sentimientos? Vamos a encontrarnos con la frente en alto, con nuestra dignidad recuperada, pues podemos cambiar la realidad. El prologuista del libro conmemorativo de los 80 años de Paulo Freire tiene la certeza sobre la posibilidad de conocer, comprender, entender, criticar y transformar. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento. Es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Necesitamos reinventar las formas de acción política.

Hoy ya podemos percibir que nuevas formas de rebeldía han de ser inventadas. Que el educando crezca, que avance en el proceso de saber mejor lo que ya sabe, para aprender incluso a crear, a producir un conocimiento que todavía no existe. Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Y cierra manifestándonos la importancia de dejar claro que es importante decir: No al simplismo, como desviación ideológica, pero sí a la simplicidad.

### **AFRONTAR EL FATALISMO POPULAR**

Afirmaba Freire que: lo que yo quería era combatir la ideología fatalista que dice que Dios o el destino son responsables por la espantosa vida del explotado y el dominado (Araujo, 2016, p.187). Siempre rechazaba los fatalismos, prefería la rebeldía que confirmaba a las personas y que nunca dejó de probar que el ser humano, es mucho mayor que los mecanismos que lo minimizan. Según la anti-ética del mercado, la así llamada fatalidad, es una construcción social modelada por la ética del mercado. El discurso científicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo. Y que los sueños murieron y que lo válido hoy es el -pragmatismo- pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa.

Esas conductas y actitudes subdesarrolladas exigen de los otros, en la actualidad, lo que no hicieron ellos mismos. Una de las destrezas de su ideología fatalista, es convencer a los perjudicados de las economías subordinadas de que la realidad es eso, de que no hay nada que hacer sino seguir el orden natural de las cosas. Por lo que es necesario des-construir la construcción social de ese fatalismo. Consideraba que ni el hambre, ni el desempleo son fatalidades, ni en Brasil, ni en Argentina, ni en ninguna parte. Hay que pelear. Hay que combatir por todos los medios ese fatalismo como paso previo para cualquier otra modificación posterior.

Fatalismo campesino que, frente a una situación de explotación, generalmente, busca la razón fuera de la historia, en el deseo de Dios, ya sea como consecuencia de sus pecados o como obra del destino. Por lo que trabajar con los grupos más necesitados de las favelas, de las villas de emergencia, ayudar a la gente a comprender que no hay fatalismo en la conducta humana, que la historia la construimos nosotros y a su vez nos construye, resulta indispensable. Para que la historia nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella.

En la búsqueda constante de Freire siempre aludió a la importancia de vencer los miedos individuales y colectivos. Manifestaba con sinceridad que: —*Una de las cosas que más me horroriza es leerme después de que me han grabado*— (Araujo Freire, 2016, p.187). Por lo que, consideraba, si fuera necesario, domesticar los sentimientos para engañar al miedo. En donde según él, una de las tácticas para engañar al miedo, precisamente, es decir que tenemos miedo.

El riesgo solo tiene sentido cuando lo corremos por una razón, por un ideal, por un sueño que está más allá del riesgo mismo. *Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio ser* (Freire, 2013). *No hay posibilidad alguna de que la curiosidad se sitúe, se posicione, se acerque o retroceda frente al objeto que procura aprender sin correr el riesgo provechoso de equivocarse y errar...errar es un momento importante, un momento fundamental del proceso de conocer* (Freire, 2016, p.187). *El error es un momento de la búsqueda del saber* (Freire, 2010, p.110).

Freire consideraba que la alienación era la reproductora de hombres y mujeres que evitaban decir no al sistema, no funcional a los hombres, no al mercado. Y eludían un sí a la liberación interior del hombre. Se refería a la necesidad de la resistencia, de la indignación de la -justa ira- de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de las que son víctimas cada vez más. No podemos ponernos frente a un aparato de televisión -entregados- o -dispuestos- a lo que venga. No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias.

Como diría Freire, no hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alineación; o puede, por el contrario, denunciarla, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria.

## **LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN SENTIDO AMPLIO**

Freire parte de reconocer que la alfabetización es un acto creador. La técnica siempre es secundaria y solo es importante cuando está al servicio de algo más abarcador. Una relación entre la alfabetización y la ciudadanía (Freire, 2016). Vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización, o de formación de mano de obra técnica (Freire, 2013). Para él era muy conveniente una aceptación amplia de la alfabetización, no la concibe solo como iniciación al código escrito, sino como un proceso cognitivo en cualquier nivel, grado y en cualquier ciencia (Freire, 2016). Abogaba por una alfabetización sobre la visión científica del mundo.

## **INSTITUCIONALIDAD ACADÉMICA Y PROTAGONISMO DE LOS DOCENTES**

La institucionalidad académica debería asumir que lo popular y lo educativo están tanto dentro como fuera de las instituciones. Apuntaba a formar buenas personas y no solamente especialistas. Cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia, sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar a la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo. Para nosotros en cambio, el buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y que solo si, son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos o artesanos. Somos personas, gente, antes que especialistas.

Era partidario de una indignación permanente, donde ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar; sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar; con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.

Es importante que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Enseñar exige de investigación, indagación, búsqueda que debe formar parte de la naturaleza de la práctica docente. Escuchar al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendemos a hablar con él (Freire, 2013). En el proceso en que ustedes aprenden, ustedes me enseñan. ¿Cómo? A través de la mirada, de sus actitudes.

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Darles testimonio a los alumnos de que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer (Freire, 2010).

Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. Como educador, necesito ir -leyendo- cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo, hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte (Freire, 2010). Solo imponiéndome la ingenuidad puedo, en tanto investigador, percibir los referentes del saber del otro para dar rigor a mi ingenuidad en el camino de la sistematización del conocimiento (Freire, 2013).

Recuerdo cuando los campesinos argumentaban: no es posible seguir conversando entre nosotros porque, mientras ustedes tienen una comprensión parcial de la realidad. Nosotros buscamos la totalidad y no nos detenemos en la parcialidad... ¿qué es la sal? La sal representa exactamente la fijación en lo parcial, mientras los campesinos querían el aliño, el aderezo, que era en última instancia un conjunto de parcialidades, de ingredientes del que la sal solo es una parte. Con esta anécdota sugería la invalidez de querer hacer cosas que no tienen mucho que ver con el momento histórico, cultural, social y económico del país, y yo estoy convencido de que es posible, al mismo tiempo, investigar, buscar científicamente, mantener el diálogo con los grupos populares. *Los que dicen que el ámbito del diálogo con los grupos populares no es científico, lo dicen por ignorancia e ingenuidad. Se pueden hacer las dos cosas a la vez* (Freire, 2013, p.138).

Una pedagogía del movimiento es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente, requiere de métodos y saberes necesarios para lograr coherencia y apertura a los otros, la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa. La condición inicial es de aprendiz o constructor de conocimiento, y es una condición de ingenuidad. En donde el saber y la competencia, no deberían hacer buenas migas con la arrogancia, y sí con la humildad. La educación es la práctica eminentemente política. De allí, la imposibilidad de implementar una pedagogía neutra. Sino que es la oportunidad de hacer acopio de los saberes fundamentales para la práctica educativa.

El saber teórico-práctico sobre la realidad concreta en la que los profesores trabajan, sin olvidar que la teoría siempre precede al método. Tenemos que aprovechar lo académico para entender lo popular y a la inversa e ir hilvanando lo académico con lo popular. En este proceso, la construcción de conocimiento debe estar envolviendo a los alumnos. Pero mirando las cosas en un contexto de mayor experimentación. Entonces llevo el enfoque a un laboratorio, desde una perspectiva convencional.

Aquí se impone un ida y vuelta entre el laboratorio y el mundo, desde un laboratorio convencional a lo que acostumbro a llamar -como recurso pedagógico- laboratorio vivencial, que es sinónimo de medio ambiente por que incluye el cielo y la tierra (Freire, 2013).

Tenemos que dar respuestas metodológicas y organizativas como son el trabajo grupal, la construcción de redes reales solidarias, horizontales, participativas. Esas categorías, independientes de las disciplinas, nos sitúan históricamente y nos dan libertad para construir el conocimiento. La necesidad de considerar todos los elementos que pueden conducir a un buen proceso educativo nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse.

En esa dinámica se van dando las condiciones para el surgimiento del sujeto: primero que, al enseñar, se aprende; y segundo que, al aprender se enseña, de ahí, su cuño gnoseológico. La existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica también, a causa de su carácter directivo, objetivos, sueños, utopías, ideales. De ahí su politicidad, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

La competencia docente exige saber escuchar, además de saber qué enseñar, que no es lo mismo que transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción. Es sumamente erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología. En síntesis, enseñar exige aprender que la educación es ideológica. Quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza, sin rigor metódico, no existe el pensamiento acertado. Por otra parte, los jóvenes quieren una prueba de que pueden confiar en nosotros y cuanto más serio es el docente, tanto más creen en él. Por lo que hay que irse volviendo cada vez más competentes, en cuanto educadores, para que las luchas no pierdan su eficacia.

Las cualidades y virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, son esenciales para el educador.

No es posible la práctica-pedagógica progresista, que se hace tan solo con ciencia y técnica. Por eso, es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que es indispensable estar conscientes que el pensar acertadamente, no es una dádiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales de los profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro de poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente supera al pensar ingenuo y tiene que ser producido por el aprendiz en comunión con el profesor formador.

Para Paulo Freire el quehacer docente fue siempre como práctica humana y es preciso que el docente empiece a construir su coherencia, que disminuya la distancia entre su discurso y su acción. La tarea del educador y la educadora es una tarea liberadora. Nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace. Un tratamiento y un cuidado importantes en la educación científica, que es sobre todo una forma experimental de lidiar con ambas (emoción/racionalidad) sin jerarquizarlas.

El docente debe apreciar la dimensión de lo inconcluso-coherente y por entre las exigencias y saberes que nos destina, valernos de la reflexión y análisis permanente de nuestra práctica de educadoras y educadores en la búsqueda de apropiarnos poco a poco de los saberes que realmente nos constituirán como profesoras y profesores conscientes y críticos de nuestros quehaceres cotidianos (Araujo, 2013).

Una actitud respetuosa por parte del docente implica hacer que la práctica educativa tenga que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza. Ya que educar exige querer bien a los educandos. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo, es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. La capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia. El respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas, como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más (Freire, 2013).

Es necesario que como educadores caminemos con nuestra propia ingenuidad, partiendo de la ingenuidad del otro. En el contexto escolar debemos partir de la -cultura del niño- que llega al salón de clase. La iniciativa del profesor debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice. Se debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. Creo que el papel del maestro, de la maestra, es mucho más que simplemente abrir camino, es mostrar el camino (Freire 2013).

Tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando, en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, tarea que debe realizar con su ayuda, a fin de que produzca su entendimiento del objeto o del contenido del que hablo. Apoyar al educando para que el mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento (Freire, 2013).

Es preciso desafiar a los educandos y Freire creía en la educación seria y rigurosa que genera alegría, y descreía por completo en la educación, que en nombre de la rigurosidad, opaca el mundo. ¡La realidad está siendo así porque las minorías que detentan el poder quieren que siga así! ¡Y nosotros tenemos la obligación de decir que eso no es verdad! La tarea docente, no consiste únicamente en enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. Quienes creen posible una educación que no esté al servicio de la opresión, de la discriminación o de la domesticación son los profesores que consiguen mientras hablan, traer al alumno a la intimidad del movimiento de su pensamiento.

Es ahí el momento de esforzarse por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo incorpore. El papel fundamental del docente es hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que se le ofrecen, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente del maestro. El educando, necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y uno, como profesor, se establezca (Freire, 2013).

Enseñar a pensar acertadamente, no es una experiencia en que eso se tome por sí mismo y de eso se hable o una práctica que simplemente se describa, sino algo que se hace y se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Repensar la educación en las ciencias, no solo naturales, sino también sociales, permeadas por el concepto de cultura, para no traicionar nuestro estar-en-el-mundo (Freire, 2016).

El reto para los y las docentes progresistas es lograr junto a los educandos, lo que mi amigo indígena guatemalteco Gabino López Vargas (+) que defendía tanto, y esto es -el reto permanente de contribuir a desatar procesos-, ya que ningún maestro pasa por los alumnos sin dejar su huella. Formar es mucho más que simplemente adiestrar en el desempeño de destrezas. La educación es una forma de invención en el mundo. No hay una práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición. Hacer viable cada día una constante vocación para el ser. Pues en el mundo siempre hay cosas escondidas y uno de los papeles de la educadora o el educador, es llamar la atención sobre esas cosas. A veces ni siquiera es necesario mostrar lo que está escondido; más bien, se trata de ayudar al alumno a saber que hay cosas escondidas para que él las descubra o lo que otros llaman como *abrir caminos* (Freire, 2016).



Es necesario tener una idea concreta de quiénes son sus “enemigos” y también con quiénes se puede contar, antes de empezar a actuar como docente democrático. Cuando se traza un mapa y se sabe que se cuenta con la solidaridad de cinco docentes y de quince alumnos, por ejemplo, puede convocar un primer encuentro para discutir, de manera muy informal, algunos pasos probables a dar hacia la democracia. Y en ese momento se puede comenzar a introducir algunas cuestiones respecto de dudas, de convicciones, de sueños. A partir de ese primer encuentro, podemos empezar a explorar la posibilidad de establecer y continuar ese encuentro y esa discusión inicial (Freire, 2016). *¿Cómo enseñar, como formar sin estar abierto al contorno geográfico, social de los educandos?* (Freire, 2013).

### **LOS ENTORNOS DE LOS EDUCANDOS EN LA DINÁMICA DE LA LECTURA Y RELECTURA DEL MUNDO**

Las iniciativas educativas liberadoras deben fundamentarse en el conocimiento y relación con el contexto, pues enseñar, siempre exige la aprehensión de la realidad concreta. El analfabeto tiene una competencia lingüística que él mismo crea, que él mismo gana socialmente. La distancia a pesar de la proximidad física de estar reunidos en la misma sala, utilizando el “ahí” (en lugar del “aquí”). Mientras ustedes ahí están interesados en la sal, nosotros aquí pensamos en el “aliño”. El dialéctico era el campesino y no los intelectuales. Es necesario reconocer la existencia de identidades múltiples y estratificadas. Ya que niño, joven o adulto cuentan con una historia propia dentro del contexto de la acción educadora. De ahí la importancia innegable que tenía para Freire el entorno, social y económico en el que vivimos. A esa enunciación del entorno nosotros le adjuntaríamos el calificativo de entorno ambiental y no únicamente entorno a secas.

Ese entorno ambiental en el que tienen lugar las interrelaciones entre los seres humanos y su medioambiente inmediato, en el cual se constituye su lenguaje a medida que se expande. Es el saber hecho de pura experiencia. Ese saber hecho de experiencia que el niño trae a la escuela y que le permite una comprensión de la práctica en una realidad que es exactamente tal como es y no otra. Donde ese estar en el contexto, se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad (Freire, 2013). Freire pensaba que era necesario tener una vivencia para poder entender, pero no servía para nada que nos enseñaran cosas que están fuera de nuestra vivencia. Uno compra cursos que no tienen nada que ver con la propia práctica, por ejemplo.



La importancia de prepararnos para la escucha atenta y el decir. Es necesario aprender a escuchar, hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar. Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la posibilidad permanente, por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro (Freire, 2013).

Es fundamental ejercitar la oralidad de manera sistemática, disponiéndose para el diálogo en busca de la comprensión del otro. Asumir para siempre la práctica democrática de escuchar. Es diciendo como se aprende a decir. Es necesario estar atentos, pues casi nunca sabemos si estamos o no llegando a nuestros oyentes. Paulo Freire, manifestaba que —*Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entiendo lo que dije*— y eso sería como recuperar la voz, en el sentido más amplio de su expresión (Freire, 2013).

La clave para el diálogo crítico es escuchar y conversar. Hay momentos para preguntar y momentos para abstenerse. En cierto sentido, -ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo-. El espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve coronado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso y no silenciado, habla (Freire, 2013).

Él manifestaba que la primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar, es la democratización de su capacidad de controlar, no solo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. *Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición* (Freire, 2013). Mientras que eso de escribir es mucho más amplio. Hay que sentir a tu personaje, el que lo llevas por el camino que querés (Freire, 2016). En el que hay que estar atentos al río manso de la inocencia, a la cara huraña de la desaprobación.

La importancia de leer y describir el mundo en sentido amplio, nos deja muy claro que se debe respetar la lectura del mundo del educando. Significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento (Freire, 2013). Y hacer realidad el juego del sentido epistemológico de la ciencia en la lectura del mundo.

Lectura del mundo que precede siempre a la -lectura de la palabra-. Hay que experimentar con intensidad la dialéctica entre -la lectura del mundo- y la -lectura de la palabra-. No es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra.

Es ahí donde cabe al lector reinventar lo que encuentre aquí y tornarlo vivo en la historia. Aprender a leer la realidad para escribir la propia historia. Tampoco será posible separar la lectura del mundo de la escritura del mundo, ya que existe un leer vinculado al vivir en donde la semántica se ocupa del significado de las palabras. Es la palabra en el contexto, la palabra que representa el contexto. Por lo tanto, ya no es palabra pura, es palabra simbolizada, es símbolo integrado al contexto. Deja incluso de ser palabra: es frase, es texto en su sentido más amplio (Freire, 2016).

Mientras lees tus sensaciones aumentan...tenemos que Estar-en-el-mundo leyéndolo y viviéndolo. No debemos encarar el texto escrito como algo inmovilizado y en consecuencia fechado o muerto. Así va tomándole el gusto a la lectura. Sí, un libro sin ilustraciones no captura al lector solo por los ojos. La ilustración corta un poco la imagen, la creatividad del lector. Si primero ves la película y después lees el libro, no tiene gracia...Mucho mejor y mucho más interesante el libro que la película...el cine y la ilustración imponen un poco la cabeza del autor...el texto me capacita para entender la relación entre las ideas que expresa y el tiempo en que esas ideas fueron expresadas. Un texto excelente es aquel que puede trascender su lugar y su tiempo...es imposible pensar la lectura de la palabra, sin reconocer que va precedida por la lectura del mundo (Freire, 2016, p.191).

En una relación dialéctica entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura de la realidad. La práctica de la alfabetización debe partir exactamente de los niveles de lectura del mundo, de cómo los alfabetizandos leen su realidad, porque toda lectura del mundo lleva en su vientre cierto saber. No hay lectura del mundo que no esté preñada por el saber, por cierto, saber: *siempre es un desafío superar la primera página, concentrarme. Cuando me concentro, los libros se abren* (Freire, 2016). La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, cierta forma viciada de leer, no tiene nada que ver con el pensar y el enseñar acertadamente (Freire, 2013).

Para Freire nos acostumbramos a ser y hacer la crítica del mundo leyéndolo. Es el lector contemporáneo quien da movilidad al texto aparentemente inmovilizado, porque las ideas nunca están inmovilizadas. No podemos separar la lectura de las palabras de la lectura del mundo. La lectura del texto escrito debería ser la reinención del discurso oral.

La trampa del lingüista radica en creer que las palabras escritas están congeladas en el tiempo. *Escribir fija la fuerza de la oralidad en el tiempo, pero el lector, al involucrarse con esa fuerza, no deja de reinventar y redialogar de modo tal que el texto permanece vivo y dinámico* (Freire, 2016). En donde, casi siempre, el libro termina formando parte del lector. Por lo que el escribir, leer, crear... exige libertad.

## **LOS ESPACIOS, TIEMPOS, TEMÁTICAS Y ACTORES EDUCATIVOS**

Las categorías de tiempo y espacio nos ordenan, nos sitúan para mirar el mundo, sin el sesgo de las disciplinas. Actores, momentos, espacios, temáticas, fenómenos, constituyen representaciones del tiempo en el espacio vivencial.

El tiempo, para nosotros los latinos, es el tiempo propiamente dicho; es el tiempo-clima, el tiempo del cielo, como escuché decir cuando era niño, una representación simbólica del -clima que viene del cielo-. Si, por un lado, ese tiempo se manifiesta en función de las relaciones entre el lugar de vivencia de nuestro planeta y el sol, por otro lado, el calendario y el reloj tienen como sustrato productivo el conocimiento de los movimientos relativos entre la Tierra y el Sol. A través de esos movimientos, ese tiempo, se concreta en las representaciones del tiempo estacional. Entonces, en una relectura del mundo, el tiempo-clima y el tiempo- estarán estrechamente vinculados a través de los fenómenos estacionales y ambientales y los del sistema solar. El tiempo que se representa en los espacios del mundo. Pero los tiempos se van representando a lo largo del año, por lo tanto, en la estacionalidad (Freire, 2016).

Cuando hablamos de democracia educativa, estamos planteando la necesidad de luchar por tres cuestiones esenciales:

- 1) La primera es reinstalar la democracia social en el sistema educativo.
- 2) La segunda es que la escuela no es un lugar de tránsito. Apropiación y a su vez debe ser crítica, capaz de fomentar la autonomía de pensamiento, de conducta solidaria y la capacidad de construir proyectos colectivos.
- 3) La tercera es que la escuela sea un espacio de formación democrática (Freire, 2010).

Para Freire, si tuviéramos claro qué fue aprendiendo, cómo percibimos, qué es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. Hay una naturaleza testimonial en los espacios, tan lamentablemente relegados de las escuelas (Freire, 2013). Los profesores se quedan en una sala, no van a participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos (Freire, 2010).

Lo importante según él sería, aprender a mirar el mundo partiendo de una ingenuidad que, poco a poco, va sistematizándose y situándose en el tiempo y el espacio...tenemos que sentir la necesidad y tener la sabiduría para “invadir” los espacios. La escuela pública y estatal es también un espacio que hay que defender para democratizar el conocimiento. Es increíble que no imaginemos la significación del -discurso- formador que hace que una escuela sea respetada en su espacio. El descuido de las condiciones materiales de las escuelas alcanzaba niveles impensables. La elocuencia del discurso -pronunciado- sobre y por la limpieza del suelo, sobre la belleza de los salones, sobre la higiene de los sanitarios, sobre las flores que adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio (Freire, 2013).

### **LA INCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE FREIRIENA**

Los y las educadoras debemos vivir la apertura respetuosa a los otros. No es fácil. Siempre existe la tentación de rechazar al que piensa diferente. - ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? Por ejemplo, el hablar “en difícil” o en negativo es otra de las formas de exclusión. *Ustedes no se imaginan lo que se aprende con alguien diferente* (Freire, 2010).

Es preciso afirmar que nadie puede ser humilde por puro formalismo, como si cumpliera una obligación burocrática. La humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie...si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a escucharlo o a escucharla (Freire, 2013). *Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral* (Freire, 2010).

### **APERTURA E INCOMPLETUD EN EL APRENDER Y ENSEÑAR**

Para Freire la científica y el científico lidian con la siguiente paradoja: su curiosidad sabe que el punto de llegada no existe. Establecen hipótesis para buscar y encontrar, pero, en medio de sus hallazgos, descubren cosas que no buscaban, ni tampoco habían supuesto. Y eso produce cierta incompletud, porque realizan un conjunto de actividades en las que dan todo de sí en busca de referencias no definitivas (Freire, 2016).

Una desconfianza metódica que me defiende de estar totalmente seguro de las certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología, no puedo ni debo cerrarme a los otros, ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. El cerrarse al mundo y a los otros, se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletud. Una actitud siempre abierta hacia los demás y a los datos de la realidad (Freire, 2013).

Es la consciencia de nuestra incompletud como seres humanos, la que nos lleva a involucrarnos en un proceso permanente de búsqueda. Las personas van madurando todos los días en un mundo que nosotros no inventamos, que encontramos hecho. Se enseña y se aprende el conocimiento ya existente, y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. *Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigüa, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer* (Freire, 2013). Pues no hay nada que esté fatalmente determinado en el mundo de la cultura. El lenguaje no se detiene, está en proceso constante de cambio. El lenguaje se va enriqueciendo. *Necesito volverme, sino absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan distante y extraño a ella* (Freire, 2013).

La inconclusión asumida es una eterna búsqueda de inclusión. Pues solo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. El porvenir es la perpetuación del hoy. El mañana no es algo pre-dado, sino un desafío. Es por lo que Freire cerraba sus reflexiones con la frase: siendo así -no me canso de admirarme-. Es bueno recobrar el sentido de que la historia no empieza ni termina con nosotros. El mundo no es. El mundo está siendo y donde hay vida, hay inacabamiento. La historia no se acabó, sigue viva y es de lucha y la lucha no se acaba, se reinventa.

Los humanos como seres inconclusos necesitamos saber qué somos, y una condición de que yo sea, es que esté siendo. Nadie ya fue, todo el mundo está siendo. Quién espera un día envejecer y desaparecer para que otro saber lo sustituya. Paulo Freire no fue, Paulo Freire sigue siendo. Y sigue siendo porque la historia está ahí, esperando que hagamos algo con ella, esperando que enfrentemos al fatalismo neoliberal que inmoviliza, que sostiene (Freire, 2013).

### **ENSEÑAR ∞ PRACTICAR ∞ APRENDER ∞ ENSEÑAR**

Se deberá intentar, con el educando y no sobre él. La enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la apertura total del profesor o profesora a la tentativa legítima del educando de tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Enseñar no se agota en el -tratamiento- del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Es preciso que el educando vaya asumiendo el papel del sujeto de la producción del entendimiento del mundo y no solo el receptor de lo transferido por el profesor.

La unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseño también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento. Enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en el aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar (Freire, 2013).

Debemos asegurarnos de que aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. Nadie puede conocer por mí, así como yo no puedo conocer por el alumno. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de sus saberes, rectificando otros y posibilitando que se convierta en cocinero. En la práctica de cocinar, navegar se confirman, modifican o se amplían esos saberes. Para que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma, se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender en el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire 2013).

En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto del proceso. Solo así podemos hablar realmente del poder enseñado: el objeto es aprendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos. Carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en el que lo enseñado que no fue aprendido, no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar, se diluía en la experiencia realmente formadora de aprender (Freire, 2013).

Enseñar, aprender, no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender. En francés el mismo verbo significa enseñar y aprender, el verbo *apprendre* (Freire, 2010). Aprendiendo y enseñando, puesto que es imposible aprender sin enseñar. El sentido epistemológico, es la adecuación entre mente y circunstancias. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

La relación pedagógica era una forma de construcción colectiva del conocimiento, en otras palabras, decían que el que aprende enseña y el que enseña aprende, y que aprendiendo juntos, se transforma la realidad y se producen cambios en la historia (Freire, 2010).

### **EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y AUTOCRÍTICO**

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica, sin la cual la Teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Hay que vencer esta tendencia al individualismo, esa es la única manera de generar nuevas prácticas. Es generar espacios de reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco para poder dar un combate concreto contra la pedagogía de la docilidad, de la domesticación, de la esclavitud. La postura crítica y despierta no puede faltar en los momentos necesarios. Es importante profundizar críticamente, es un tema de cultura. Ni una cosa ni la otra. Ni moda, ni mito: símbolo. El mito es intocable, el símbolo en cambio nos representa, es un referente por lo que es necesario recrear un ambiente crítico y propio, no solo contestatario, si no también propositivo.

Es necesario convencer y no solo quedarse con que la opinión, es una verdad que se puede aceptar. Y no digo creer, exactamente, porque no hay verdad. Se debe reflexionar crítica y autocríticamente dentro de la escuela, en tanto el modelo que aprendimos, es el del maestro aislado, la propuesta tiene que generar colectivos de trabajo. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima vez. Pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como vamos aprendiendo a ser nosotros mismos en relación con nuestros contrarios. Y mientras más nos entregamos a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio con las diferencias, tanto más nos conocemos y construimos nuestro perfil (Freire, 2013).

### **AUTORIDAD ∞ DEMOCRACIA**

Hay que mantener un compromiso fundamental por ser democrático. El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico. La autoridad no necesita hacer, cada instante, el discurso sobre su existencia, sobre sí misma. No necesita preguntar a nadie, con la certeza de su legitimidad, si -sabe con quién está hablando-. Ella está segura de sí porque tiene autoridad, porque la ejerce con legítima sabiduría.

Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo, no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber (Freire, 2013).



La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. Es tiempo ya que la autoridad y libertad, se vayan convirtiendo cada vez más al ideal del respeto común, única manera de legitimarse. La autoridad coherentemente democrática, jamás se omite. Es vivienda críticamente la libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, se prepara para asumir o rehacer el ejercicio de la autoridad de profesor (Freire, 2013).

El asesor que, aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad, ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado. Quien no se siente dueño de la verdad ni tampoco objeto adaptado al discurso ajeno que le es dictado autoritariamente. Ya que la democracia debe responder al carácter y las necesidades sociales y culturales de un medioambiente cultural particular. El concepto de -ciudadanía- está casado con el concepto de -participación-, de -injerencia- en los destinos históricos y sociales del contexto donde nos encontramos (Freire, 2016).

Hay que democratizar las cosas buenas y no suprimirlas. Hay que recopilar las declaraciones de los diferentes candidatos, confeccionar una lista de las promesas lanzadas durante la campaña electoral y controlar si lo que dijeron coincide con lo que están haciendo. No solo es preciso saber a quién votamos, sino saber que están haciendo aquellos y aquellas por quienes votamos, pedirles que rindan cuenta, denunciarlos si no cumplen, para no volver a votarlos en las próximas elecciones (Freire, 2010).

### **COLABORACIÓN ∞ CURIOSIDAD ∞ APRENDIZAJE ∞ COMPARTIR**

Las mujeres y hombres somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar la curiosidad. Observar el espacio donde parece que se está verificando. Aguzar el oído. Procurar comparar con otro ruido cuya razón de ser ya se conoce. Investigar mejor el espacio. Admitir varias hipótesis en relación con la posibilidad del origen del ruido. Eliminar algunas hasta llegar a su explicación. La curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Enseñar exige curiosidad...El derecho a la curiosidad (Freire, 2013).



El errar no es una deficiencia grave que revela incompetencia, sino un momento posible en el camino de la curiosidad. Una de las tareas principales de la práctica educativa-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha, in-dócil. La curiosidad se burila, perfecciona, refina e instrumenta a sí misma; deviene, toda ella, dirección y acción al decidir sobre un objeto.

Al realizar, por ejemplo, un seminario quincenal para debatir los diversos tipos de curiosidad, así como sus desdoblamientos. Un grupo de alumnos que registrara cada uno por su lado, las formas de curiosidad más sobresalientes que los hayan asaltado. ¿Qué sintieron cuando se sorprendieron trabajando su propia curiosidad?, ¿qué tratamiento dieron a la curiosidad? Acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres. La postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 2013).

La curiosidad epistemológica, cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, pero, sobre todo, cuanto más se rigoriga, tanto más epistemológica se va volviendo. Que el error forma parte del proceso -del encantamiento-, del trayecto de la curiosidad. La curiosidad no es algo estático. La curiosidad se ejercita caminando. Investigo para conocer lo que no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Yo denominaría -epistemología de la mente curiosa-. Aprendemos a construir la rigurosidad con la que leemos el mundo rehaciendo lecturas anteriores. Esta cualidad de aprendizaje es la leal compañera, diría yo, de la curiosidad epistemológica sobre la que Freire no se cansaba de insistir.

El punto de vista del pensar acertadamente no es algo transferido, sino coparticipado. Todo educando, todo educador, se descubre como ser curioso, como buscador, se descubre como indagador inconcluso, capaz, sin embargo, de captar y transmitir el sentido de la realidad. La comprensión implica la posibilidad de la transmisión. La historia del saber, el carácter histórico de la curiosidad, y así, rechazando la arrogancia cientificista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica.

## **CULTURA ∞ APRENDIZAJE ∞ HISTORIA**

El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia, es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. La importancia de los conocimientos hechos de experiencia con que llegan a la escuela los alumnos y alumnas. El respeto debido a la dignidad del educando, no permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela. Lo negativo que es este desprecio por el bagaje de la vida, por el bagaje existencial que el niño trae a la escuela. Respeto que la escuela en general y los educadores en particular, deben tener por las condiciones culturales, por la identidad cultural de los educandos en un proceso de construcción de identidad.

En donde la ciudadanía no es un mero adjetivo que califica a una persona en función de la geografía. Es algo más. La ciudadanía refiere directamente a la historia de las personas y tiene que ver con algo mucho más exigente, que es asumir la propia historia, es decir, no hay ciudadanía sobre quien hace la historia. Antes de tener una historia, nosotros hacemos nuestra historia. Con los campesinos debería asumir, como punto de partida, la capacidad de conocimiento que estos campesinos tienen sobre su contexto y el contexto del mundo, así como su habilidad para expresar ese conocimiento a través de su propio lenguaje.

Hay que respetar la inteligencia del saber del pueblo. No se puede de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho a partir de la experiencia. Negar ese saber es sinónimo de incompetencia científica, además de una manifestación reaccionaria. Por ejemplo, el especialista en abejas cuya práctica especializada revela un nivel de teoría individual y del grupo social al que pertenece. Lo que nos debe reconfirmar que cuanto más cultural es el ser, mayor su infancia, su dependencia de cuidados especiales. Es necesario avanzar sistemáticamente en la reconstitución de los vínculos entre sociedad/naturaleza en la producción de la cultura.

No es posible estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin tratar su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar (Freire, 2013). Hay que entender la historia como posibilidad, la historia no comienza de forma escrita, sino con palabras y acciones.

El mundo se reduce al tiempo que se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho. La comprensión de la historia como posibilidad, el rechazo a cualquier comprensión fatalista o visión determinista de la historia. Debemos alimentar los sueños que casi siempre podemos hacer posibles para continuar siendo y sintiéndonos sujetos de la historia, tal como reclama la editora de la obra póstuma de Paulo Freire a los 80 años de su nacimiento.

La historia es siempre una posibilidad, no es algo fijo o predeterminado. No somos los dueños de la historia. Pero debemos fomentar la posibilidad de que los estudiantes se adueñen de su propia historia. La vocación histórica no es un destino, sino una posibilidad. En la Argentina 1918 en Córdoba una reforma universitaria como consecuencia de que los estudiantes tomaran las facultades y tumbaran las estatuas que operaban como imágenes de la historia oficial, del poder hegemónico de la iglesia. Digo esto porque estoy hablando de una universidad pública y es oportuno y justo rescatar esta parte silenciada de la historia. La historia es un proceso. Si nosotros hacemos nuestra parte, contribuiremos a la lucha de la generación siguiente. La pelea por el hombre y la mujer buscando su ser, su desarrollo pleno, va a seguir acompañándonos (Freire, 2010).

La historia es y sigue siendo una posibilidad, nunca algo congelado. Cuando la historia y las ideas se congelan, se eclipsa la posibilidad de la creatividad y se anula la posibilidad de desarrollar un proyecto político (Freire, 2016). El profesor que piensa apropiadamente, deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de conocer el mundo al intervenir en él. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció, y se dispone a ser sobrepasado mañana por otro (Freire, 2013).

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. Saberes y virtudes deben ser creados, inventados por nosotros. Nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades, pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana, incluso en la práctica de la educación popular; el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico (Freire, 2010).

## **LA APERTURA PERMANENTE A LA ESPERANZA**

La esperanza no existe en la pura espera pacífica e inactiva. La esperanza forma parte de la naturaleza humana, y no es posible andar sin esperanza. Enseñar exige alegría y esperanza, se constituye en una fiesta que es la vida misma. La alegría no llega solo con el encuentro de lo hallado, sino que forma parte del proceso de búsqueda. Los docentes progresistas necesitamos luchar, confirmar nuestra disponibilidad para la vida y sus reclamos. Preocupémonos por la creación y la recreación en nosotros y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños.

Ana María Araujo reconoce que el sueño es posible y necesario. No podemos materializar nuestros sueños si no actuamos. Debemos además soñar colectivamente, los sueños colectivamente soñados. Nuestras condiciones y posibilidades de ser, de tener, de desear, de querer y de poder. La esperanza como proyecto utópico de vida y como uno de los más importantes sueños posibles. Es preciso pelear, sí, es preciso. La única pelea que se pierde, sostienen las Madres de Plaza de Mayo en Argentina, es la que se abandona. El reto es dejar que sean sueños y se vuelvan procesos y logros concretos.

¿Qué se buscará sin esperanza? La desesperanza es la negación de la esperanza. Me convierto en un hombre mejor, no cuando me adapto, no devengo en hombre adaptándome a la miseria, en el pleno sentido de la palabra, sino luchando contra la miseria. ¡Puedo incluso morir en la miseria, pero después de haber peleado contra ella! ¡De eso se trata! (Freire, 2016). La utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales. Luchar por una sociedad justa y con menos desigualdad, se vuelve la clave futura, en donde lo mínimo que se pueda hacer siempre resultará útil y es precisamente esta búsqueda constante la que hace nacer la esperanza.

## **LA AUTONOMÍA COMO BÚSQUEDA CONSTANTE**

La pedagogía de la autonomía debe consignar y contribuir a recrear los saberes necesarios para la práctica educativa. Asumir los límites de la libertad; sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad. Persuadir o convencer a la libertad de que ella se va construyendo consigo misma, su autonomía, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella y reconocer que la existencia humana se da en el dominio de la determinación. La reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones, que van siendo tomadas.

Quien se encuentra en disponibilidad permanente para estimular y ser estimulado, para preguntar y responder, para concordar y discordar. Exige disponibilidad hacia la vida y sus contratiempos.

El saber que debo respeto a la autonomía y la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber. La formación de un individuo libre. Asumiendo que decidir es romper y para eso hay que correr el riesgo. La ciudadanía implica un sentido más profundo: es el derecho a asumir la historia socialmente. Yo asumo la historia y, al asumirla, tengo algo que recuerda la historia, porque yo tengo algo que la historia no tiene, ese algo que es sólo mío, ese algo que hace que yo sea Paulo Freire, el único sujeto en el mundo que soy yo mismo. Es esa cosa misteriosa y linda que es cada uno de nosotros en esta sala, es él mismo y ella misma (Freire, 2016).

Se debe asumir el reto de refundar la escuela pública en un sentido liberador. Reconociendo que el pueblo es pueblo, cuando empuja, cuando sigue. *La persona humilde rehúsa la humillación. Debía continuar indignado ante la difícil situación que genera la infidelidad de los demás. Este respeto al derecho de los otros, este re-conocer que los otros pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos, se llama humildad* (Freire, 2010).

Lo importante es que aprendamos a escuchar esas voces, en verdad no aprendemos a hablar. Solo los que escuchan hablan. Los que no escuchan terminan por gritar, vociferando el lenguaje para imponer sus ideas. El alumno que sabe escuchar implica cierto tratamiento del silencio y de los momentos intermediarios del silencio. Los que hablan de modo democrático, necesitan silenciarse para permitir que emerja la voz de aquellos que deben ser oídos. *Yo viví la experiencia del discurso de los que escuchan y percibí que el trabajo educativo a seguir requería tanta creatividad, cuanta humildad. Es un tipo de trabajo que implica asumir riesgos que aquellos y aquellas que fueron silenciados no pueden asumir* (Freire, 2016).

## **LAS CLAVES DE LA COMUNICACIÓN**

Hay que valorar que la importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que este tiene de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se -cobija- a sí mismo en soledad, sino un acto comunicante.

Quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece.

Me parece cada vez más importante debatir lo que se dice y lo que se muestra y como se muestra en la televisión (Freire, 2013). Los problemas que debemos afrontar hoy es cómo comunicarnos con las grandes mayorías que ahora se encuentran divididas en minorías y que no se perciben a sí mismas como mayorías. *Hay que reinventar los caminos de la comunicación y de la intercomunicación* (Freire, 2010).

## **LA ÉTICA Y COHERENCIA INCUESTIONABLES**

Se debe recalcar que el proceso educativo requiere de ética y coherencia como virtudes para aportar a la disminución de la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se hace. Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera. Los requisitos éticos son cada vez más cruciales en un mundo que se está tornando cada vez menos ético. En un mundo que está volviéndose profundamente aético, debemos volvernos capaces de mantener un diálogo con lo escrito y con lo dicho a cada momento, en donde no se puede disociar el pensar del hacer (Freire, 2016).

La ética no debe estar ausente de lo que debo hacer. Surgen acciones éticas, no solo de los humanos entre sí, sino también de los humanos en relación con los animales, las plantas y los paisajes. Tenemos que aprender una ética de la salud de la vida en su expresión más amplia. No se puede vivir la eticidad sin libertad y no se tiene libertad sin riesgo. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor, ya que no se puede enseñar lo que no se sabe. En donde incluso se debe tener la certeza de no avergonzarse por el reconocimiento de desconocer algo. Es necesario cuidar del saber que se va a enseñar. Es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos.

La capacidad de las mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de la formación ética. Se erige en principio de acción y abre camino a la constitución, en la práctica, de otros saberes independientes. La enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Es preciso aprender a ser coherente.

De nada sirve el discurso competente, si la acción pedagógica es impermeable al cambio. La vigilancia del buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, se debe hacer práctica individual y colectiva de los educadores. El pensar acertadamente es dialógico y no polémico. Las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo valen poco o casi nada. Pensar acertadamente es hacer acertadamente. No hay, entonces, práctica educativa sin ética. Hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita, de reconocido sabor farisaico.

Por ejemplo: *No creo en ningún esfuerzo, por más que se auto titule -Educación para la paz-, que, en lugar de revelar las injusticias del mundo, las torne opacas e intente miopizar a sus víctimas* (Freire, 2010); *Que quede cada vez más claro que la educación es formación y no entretenimiento. Y no existe posibilidad alguna de obtener formación humana por fuera de la ética* (Freire, 2016).

## **LA EVOLUCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE**

Ana María Araujo prologuista del libro conmemorativo de los 80 años del nacimiento de Paulo Freire lo describe como:

tolerante, paciente, curioso, solidario, crítico, creativo, atrevido...su estilo medido, sabio y prudente...cuando conversas con él, insiste en dejar claro que su interlocutor también sabe. Un hombre que nunca necesitó hacer alharaca, gritar, blasfemar o lanzar lamentos inútiles para expresar su dolor. Tengamos en cuenta que es un hombre que habla -desde el sentido común- (Araujo, 2016).

Usted sabe que comencé a trabajar en educación partiendo de mi trabajo en etnociencia, etnoastronomía con los caizaras de la Isla de Buizos en el litoral paulista...la falta de escritura convencional para registrar la lectura no impide que los nativos creen otras instancias de registro para instrumentar la reproducción...un tránsito entre especializaciones que requiere el uso de herramientas específicas...mi mente va cambiando la calidad de los enfoques y los tratamientos (Freire, 2016).

La efectividad de mi práctica estaba en la necesidad de aceptar el protagonismo de los demás (Freire, 2010).

Comprender el poder de silenciar implica desarrollar la capacidad de escuchar las voces silenciadas para comenzar a buscar que faciliten el proceso de lectura del mundo silencioso, que está en íntima relación con el mundo vivido por alumnos y alumnas. El educador y la educadora deben estar inmersos en la experiencia histórica y concreta de los alumnos y alumnas, pero nunca de forma paternalista que los lleve a hablar por ellos sino escuchándolos de verdad (Freire, 2016).

Existe:

una especie de desacople del cuerpo y la mente, como si mi mente tuviera 25 años y el cuerpo 75, y sé por anticipado que el cuerpo no podrá acompañar a la mente. Ustedes no saben lo que significa tener ganas de hacer algo y no tener los recursos para hacerlo, por ejemplo, trabajar de noche. Ya casi no puedo hacerlo (Freire, 2010).

Recordaba la importancia de no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fuimos. Recomendaba que se debe estar alerta, ya que el científico también se hace educador en donde hay que exigirle tanto a la frase como a la palabra y esto constituyó uno de sus fundamentos como educador liberador. En su caso particular, consideraba que la sustantividad de sus ideas -pero no su totalidad- radica en la necesidad de respetar al otro (Freire, 2016).

El olvido a que está relegada la práctica pedagógica y que constituye como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal (Freire, 2013).

El sistema tiende a hacer dos cosas con Freire, o convertirlo en mito, o decir: - Pasó de moda su contexto de los años sesenta y setenta, hoy no tiene nada que decir-. Pero Freire argumentaba con propiedad:

Me ven como un especialista en técnicas y métodos que facilitan que los analfabetos aprendan a leer y escribir. Mi preocupación nunca fue trabajar sólo aquellas técnicas necesariamente implicadas en posibilitar los actos de lectura y escritura. Dicen que yo hablaba de palabra generadora y que la palabra no podía ser generadora, que tenía que ser la oración. Yo le exigía tanto a la frase como a la palabra. No caer en lo que podríamos llamar optimismo pedagógico, según el cual la pedagogía todo lo puede, pero tampoco en el pesimismo pedagógico, según el cual la pedagogía nada puede. Cortar la distancia entre lo que había escrito y dicho o hecho (Freire, 2016).

Es preciso que, en mi propia experiencia social, en mi propia práctica, yo descubra los caminos para hacer mejor lo que quiero hacer (Freire, 2010).

El libro conmemorativo en lo que serían sus 80 años de vida: *El Maestro sin Recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante* fue organizado a partir de sus escritos sobre Pedagogía de la Indignación. El primer texto, por haber sido el último, pensar sistematizado de Paulo y buscar construir una metodología consecuente en la dinámica de la vivencia (Araujo, 2016).

Paulo Freire siempre reconoció que su ingenuidad en un contexto cultural diferente era condición necesaria y metodológica para el trabajo de campo. Se inició trabajando en Etnociencia. La Etnociencia como una Etnografía del conocimiento, una Etnografía de los procesos de construcción del conocimiento y las técnicas locales. Por eso mismo, es necesaria una postura etnográfica, no etnocéntrica para comprender el saber del otro. Y eso exige penetrar la cultura local para entenderla desde adentro. Para iniciarse entendiendo que es necesario buscar el universo de palabras, el vocabulario mínimo de fenómenos generadores insertos en el contexto más amplio de la relación Hombre/Naturaleza propia de la cultura local (Freire, 2016).

Nos oponemos a que la escuela se limite a evaluar lo que ocurrió en su tiempo -en el tiempo de la escuela- y que decreta que no hubo nada antes de la escuela y que no habrá nada fuera de ella durante la vigencia de su tiempo. Es raro que se evalúe a un niño por el saber con que llega a la escuela. Y jamás se toma en cuenta la relación entre lo que ese niño está aprendiendo en la escuela y lo que está aprendiendo en el mundo (Freire, 2016).



## CONSIDERACIONES FINALES

Sin lugar a dudas Paulo Freire nos invita a seguir y a mantener viva la propuesta de reinventarlo, ya que lo consideraba no como pura palabrería o blablabla. Constituía un reto real. *Necesito ser reinventado y recreado de acuerdo con las demandas -pedagógicas y políticas- de cada situación específica... Platón está siendo interpretado y reinterpretado mientras nos movemos a través de los siglos* (Freire, 2016). Que cada uno cuente las cosas que hace en nombre de lo que él escribió, de lo que él nos enseñó. El profesor Miguel, viene proponiendo al país, en Belo Horizonte una de las mejores reinventiones de la escuela.

Mi pensamiento ha evolucionado y no dejo de aprender de otros en el mundo, particularmente sobre cuestiones de raza y género en otras sociedades... Capté media docena, diez, doce palabras fundamentales para, colocándolas en el centro de otro debate, retomar una vez el discurso global... Proyectos de formación permanente para los educadores y educadoras, y se consolidó otro que restituye la aceptación de la escuela pública como un derecho del hombre y, por ende, como un espacio vital digno y respetuoso, donde se aprende y se enseña en la convivencia de unos con otros, ya sean niños, jóvenes o adultos (Freire, 2016).

Manifiesta su expectativa sobre los que le siguen queden en libertad para:

Responder aquellas -cuestiones- que no respondí, y hacerlo en sus propias vidas y en su propio contexto histórico concreto. Estas páginas pueden ser un testimonio pedagógico, una serie de ejemplos, pero nunca serán respuestas inmovilizadas. Una vez más compartimos el espíritu de nuestro entendimiento del diálogo y la reinención. Ese llamado educador freireano, si en verdad desea entenderme, debe superar la lectura de Pedagogía del Oprimido. Debe dedicarse continuamente a la lectura de las numerosas obras que realicé desde entonces, entre otras Pedagogía de la esperanza; Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra; Acción cultural para la libertad; Direitos humanos e educação liberadora: a gestao democrática da SMED/ Sao Paulo (1989-1991) y Cartas a Cristina (Freire, 2016).

Estuvo atento al debate sobre la posmodernidad, las identidades complejas y nunca dejó de reconocer y propagar que: "No hay universalidad, sin localidad". Asumió la complejidad del conocimiento como el primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Freire reconoció que era necesario avanzar hacia la -alfabetización en ciencias-. En su oportunidad trabajó bajo la constitución interdisciplinaria en equipo con un físico, biólogo, matemático y filósofo de la ciencia. Con conciencia histórica, tenemos también la libertad de transitar las disciplinas en función de las cuestiones que nos planteamos en nuestro estar-en-el-mundo.

En este sentido, he insistido mucho en el concepto de -transdisciplinaria- que conduce a trascender las disciplinas para poder percibir el mundo a partir de las categorías de tiempo y espacio. Así como podemos incorporar otros vacíos posibles como la diversidad de temáticas, actores y actoras, sin descuidar incorporar perspectivas transversales como la equidad y la interculturalidad en sentido amplio (Freire, 2016).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Araujo Freire, Ana María (2016). Presentación a Pedagogía de los sueños posibles. En: El Maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI, 187p., México.

Darder, Antonia (2015). Freire y Educación. Morata, 144p., España.

Freire, Paulo (2005). Paulo Freire: Educar para Transformar (Almanaque Histórico). Proyecto Memoria 2005. 64p. (más anexos), Brasil.

Freire, Paulo (2010). El Grito Manso. Siglo XXI, 110p., México.

Freire, Paulo (2013). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI, 136p., México.

Freire, Paulo (2016). El Maestro sin Recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI, 187p., México.

Vogliotti, Ana y Juárez, María Paula (2012). Glosario Freireano: significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire. Universitas, 175p., Argentina.

## Capítulo 4

# Una aproximación teórica a la obra de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière

Fabiana Meneses Carro

### **A PROPÓSITO DE DOS TEORÍAS HERMANADAS Y DOS DISCIPLINAS INTERCONECTADAS**

En este capítulo no realizaré un encuentro teórico que resulte ajeno, dado que, ya es vasto el camino recorrido en diferentes trabajos y por distintos autores, sobre las similitudes que presentan las obras de Freire y Pichon-Rivière. Entre estos aportes se destacan los de Ana Pampliega de Quiroga colaboradora de Pichon-Rivière, y que efectúa sus escritos con apoyo de Freire (Pampliega de Quiroga, 2001, 2006).

En ellos, remarca Pampliega de Quiroga que el mismo Freire expresó: “Leí a Pichon y pensé: ‘este hombre me ha copiado’, pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio, sin conocernos” (Pampliega de Quiroga, 2001, p.1). Explicitando, de alguna manera, el reconocimiento de la proximidad teórica que presentan ambos autores. Proximidad derivada de múltiples factores que convergen, como el contexto latinoamericano, la época histórica, la convicción de la necesidad de un cambio social y la recuperación del sujeto como protagonista de sus propias circunstancias.

En este sentido, la nomenclatura, entendida como un: “Conjunto de las voces técnicas propias de una disciplina” (RAE, 2022), encorseta las posibilidades de enlazar múltiples nociones teóricas que plantean estos autores. En definitiva, lo que postulo aquí es que la pluralidad de términos que se utilizan a la hora de desarrollar una teoría, por un lado, visibiliza cierto concepto, pero también lo restringe en los alcances de su significado. A modo de ejemplo me gustaría plantear: ¿qué diferencia hay entre el ejercicio de la praxis emancipadora planteada por Freire (2004) y la adaptación activa a la realidad de Pichon-Rivière (1988)? En realidad, la distinción es sutil y derivada más del campo habitual de aplicación que de los conceptos en sí.

En definitiva, teniendo presente la estrechez que generan las nomenclaturas en un corpus teórico, desuniendo nociones que por lo menos están hermanadas, asumiré la tarea de buscar religar cosmovisiones que se presentan con sustentos teóricos similares y que poseen objetivos comunes.

En muchas ocasiones, la estrechez que genera la nomenclatura derivada del campo disciplinar de acción. Y el campo disciplinar, en tanto recorte parcelado de un objeto de estudio que tiende a ser más complejo y dinámico, requiere, a la luz del paradigma de la complejidad, de una religazón de saberes y una dimensionalidad de la borrosidad de fronteras presente de por sí en el campo educativo en particular (Morín, 1996).

Por un lado, la obra de Paulo Freire constituye un referente ineludible en la pedagogía, siendo el principal referente teórico latinoamericano, que ha posibilitado un cambio en la mirada de las prácticas pedagógicas actuales, en el entendido de que su obra rompe con la impronta de carácter positivista. Propone una ruptura de la noción del docente como poseedor y dispensador de su saber, lógica marcada por una concepción empirista, que entiende al sujeto como una tábula rasa sobre el que se imprimen los conocimientos y que remarca el carácter pasivo del individuo en el proceso educativo.

Busca, desde su práctica plasmada en teoría, reivindicar los saberes experienciales de los estudiantes que no solo aportan a su proceso educativo, sino que enriquecen y transforman al educador en un camino de encuentro y aprendizaje mutuo, deconstruyendo la concepción bancaria del quehacer educativo (Freire, 2005 [1970]).

Por otro lado, la propuesta teórica de Pichon-Rivière, emanada también de la práctica, en este caso de la clínica, también producida en el contexto latinoamericano y en un momento histórico común en muchos tramos, ha sido integrada, más allá de su origen clínico, al análisis del campo educativo desde la psicología de la educación. Teniendo especial impacto en esta disciplina la noción de ECRO, lo grupal y su proceso, los roles que se asumen grupalmente y la distinción entre adaptación pasiva y activa al medio (Pichon Rivière, 1988), conceptos todos hermanados con la teoría freirana, como ya destacué.

Considerando esta incorporación teórica de los pensadores al canon teórico de dos disciplinas abocadas al estudio del campo educativo, no deja de estar exenta la vinculación a ciertas controversias epistemológicas derivadas de la delimitación de ambas disciplinas, es decir de la pedagogía y la psicología de la educación respectivamente.

Desde este ángulo, tanto la pedagogía como la psicología de la educación resultan disciplinas en donde convergen multiplicidad de enfoques; resultando su conceptualización polisémica, compleja y dinámica (Coll, 1990). Ambas disciplinas abordan el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la actualidad no se circunscriben al ámbito de la educación formal, la necesidad de ampliación interdisciplinar ha generado también la ampliación de aspectos a abordar por ambas, no

concibiéndose a estos procesos de enseñanza y aprendizaje solo desde el ámbito áulico aislado, sino también analizando los impactos de múltiples dimensiones a nivel micro, meso y macro social, desde la influencia de la institución, la comunidad y la familia, hasta el impacto del contexto socio-histórico-cultural.

Ambas disciplinas, por tanto, se han interpelado sobre el enfoque restrictivo del campo educativo y han ampliado sus horizontes de estudio. ¿Qué diferencia a ambas entonces? Realmente las áreas grises que se intersectan son múltiples, pero tradicionalmente la psicología de la educación ha puesto el foco más en los procesos de aprendizaje, es decir en la comprensión y profundización de cómo aprende el que aprende, más que de cómo enseña el que enseña. Aunque lo cierto es que se nutre de muchos aspectos conceptuales provenientes de la pedagogía, entre otras disciplinas como la didáctica, la psicopedagogía, la sociología y la antropología de la educación (Coll, 1990).

Los orígenes de la psicología de la educación parten de la comunión entre psicólogos y pedagogos buscando dar cuenta de un marco teórico que aborde los procesos de enseñanza y aprendizaje; y ya desde su emergencia se reconocen dos posiciones: una que considera la disciplina como subordinada a los principios generales de la psicología general, es decir, concebida como una psicología aplicada a la educación; y otra línea en la que se la considera con un carácter independiente, surgiendo de las propias prácticas educativas (Coll, 1990). Emanando, con posterioridad, teorías intermedias como la de Ausubel (1969) que la considera una ciencia aplicada, pero no necesariamente subordinada a los principios de la psicología general, puesto que el objeto de estudio, es decir los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene características propias, es decir que posee cierta autonomía debido a su objeto de estudio.

Cabe mencionar, entonces, que la relación entre pedagogía y psicología de la educación viene desde sus orígenes en donde convergen pedagogos y psicólogos, pero se genera una diferenciación, en tanto la psicología de la educación mantiene un vínculo y se sirve de concepciones derivadas de la psicología general, aunque también habiendo generado marcos teóricos a partir de la praxis educativa.

En definitiva, si bien las orientaciones y el canon teórico varían, existe una proximidad, cuando no un solapamiento del objeto de estudio y una perspectiva que presenta similitudes, inclusive en la ampliación de las diferentes ramas de investigación y estudio generadas a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días.

De igual manera que las disciplinas se encuentran vinculadas de múltiples formas y se sirven de sus aportaciones mutuamente, los entramados teóricos propuestos por Freire y Pichon-Rivière se pueden considerar entrelazados en diversos puntos, tanto a nivel de su desarrollo teórico, como de su raigambre epistemológica y su especial contextualización histórico-social. La nomenclatura de alguna forma debe ser desarticulada pasando a la raíz de la concepción sustentada y permitiendo, de esta forma, el avance en la religazón de dos concepciones hermanadas, que además dan cuenta de la estrecha relación entre dos disciplinas vinculadas entre sí.

La articulación entre ambos desarrollos teóricos, como mencioné en el principio, no es nueva, existen múltiples aportes (Pampliega de Quiroga, 2001; Pampliega de Quiroga, 2009; Da Silva Oliveira, 2008; Ritterstein, 2008; entre otros) que dan cuenta de la relación entre ambos, y que, como expresé en el comienzo, el propio Freire reconoció y buscó explícitamente entrelazar. En este capítulo busco de alguna forma dar cuenta de estos trabajos que han establecido vínculos y proponer nuevos enlaces que aporten a esta conjunción.

Para ello realizaré, en primer término, una breve presentación de los pensadores y sus ideas, para luego conjugar algunos puntos de sus obras sobre los que resulta interesante hacer especial hincapié.

## **PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA POPULAR**

Freire fue uno de los pedagogos y pensadores de la teoría de la educación más relevantes a nivel no solo latinoamericano, sino mundial. Su desarrollo teórico surge de la propia práctica, al igual que sucede con Pichon-Rivière, frente a la observación e intervención sobre la injusticia y desigualdad social, buscando generar un cambio que permitiera la liberación de los sectores oprimidos, mediante, en su caso, un proceso pedagógico que conllevara la historización del individuo como ser social, integrante de un sector oprimido (Freire, 2005 [1970]), que habilitara la transformación creativa de la realidad.

Como breve referencia es de destacar que Freire elabora su teoría hacia la segunda mitad del siglo XX, bajo un contexto latinoamericano de gran dependencia económica de los países centrales, y signado, como hasta la actualidad, por profundas desigualdades sociales. Desde niño vivió la realidad del nordeste brasileño en donde las inequidades sociales eran agudas y la explotación laboral una realidad permanente (Carreño, 2009).

En su teoría toma las nuevas ideas revolucionarias que surgían en América Latina hacia los años 60, incorporando aspectos de la dialéctica marxista y una raigambre que Freire define como humanista, en tanto toma como centro al ser humano y su liberación (Carreño, 2009).

Tras haber ejercido como docente, en 1946 asume como Director de Educación y Cultura en Pernambuco, trabajando con las personas analfabetas de bajos recursos, lo que le sirvió de experiencia para sus desarrollos teóricos posteriores, en aspectos tales como la necesidad de considerar los saberes populares de las personas y la importancia de dar un giro a la concepción de la educación considerándola el motor del cambio, transformando su función reproductora del status quo, en productora y motor del cambio social (Gadotti y Torres, 2001).

Con posterioridad continuó ejerciendo en otros cargos gubernamentales y poniendo en marcha diferentes planes de alfabetización para adultos. El golpe de Estado de 1964 imposibilitó la continuidad de su labor, pasando a ser encarcelado por un periodo, exiliándose en Bolivia y Chile luego. En 1967 publica su primera obra y el 1970 es presentado su trabajo más icónico, la *Pedagogía del Oprimido*. Murió a los 75 años en 1997, tras dejar un importante bagaje de obras que lo posicionaron como un referente de la pedagogía crítica (Gadotti y Torres, 2001).

Entre los aspectos clave de su obra se destaca la crítica a la educación bancaria tradicional, en tanto instrumento de reproducción y dominación por parte de los sectores opresores hacia los oprimidos. El modelo tradicional de la educación bancaria parte, como he mencionado, de una noción empirista que concibe al ser humano como una tábula rasa sobre la que deben ser impresos los contenidos y conocimientos que posibilitan la incorporación a la sociedad y a la cultura de pertenencia. La educación implica un “depósito” de contenidos en los estudiantes, los que deben asimilar y aplicar acríticamente (Freire, 2005, [1970]). En psicología, este modelo también se inserta dentro de lo que son las concepciones conductistas que posicionan al sujeto en un rol pasivo que aprende por asociación de contenidos. Desde el conductismo el sujeto es un reproductor del conocimiento que le viene dado, se niega su subjetividad y su capacidad de transformar la realidad circundante, teniendo como uno de sus principios la equipotencialidad de especies, esto significa que es igualmente aplicable aquello que se comprueba mediante la experimentación con una rata, por ejemplo, a cualquier especie, incluyendo la humana (Coll, 1990). Estas teorías, al igual que muchas otras a lo largo de la historia que encierran al sujeto en un determinismo indefectible, explican aspectos básicos del ser humano, pero carecen de la posibilidad de dar cuenta de las transformaciones a lo largo de la historia de la especie humana.

Es decir, si observamos la organización colectiva de abejas, ratas, ovejas o jirafas en la Edad Media y en la actualidad, dicha organización no ha sufrido alteraciones sustanciales; mientras que no se puede decir lo mismo de la sociedad humana, que, en gran parte del planeta, pese a

sus múltiples falencias, ha aumentado su expectativa de vida, mejorado sus condiciones de existencia en cuanto a salud, educación, acceso a servicios y reconocimiento de derechos. Este aspecto central del sujeto como transformador en mayor o menor medida de la realidad que le circunda, es un punto considerado y explicado, tanto por la teoría freireana, como por la pichoneana.

Para Freire, los aspectos que incentivan a la asunción de un rol pasivo por parte de los estudiantes que propagan la educación bancaria, tales como la imposición jerárquica de normas que exigen un acatamiento acrítico, no son ingenuidades del sistema, sino producto del aparato de dominación cuyo fin es servir a las clases dominantes para que estas mantengan la opresión. Los años bajo este sistema irían calando en el individuo para que este se mantuviera en un rol pasivo, generando una deshumanización frente a la injusticia social, una ausencia de conciencia crítica y de posibilidades de acción colectiva, además de poner en marcha un sistema de selección social basado en la condición de origen del individuo.

El modelo de educación bancaria anula los saberes de los sectores oprimidos y sume a estos en una especie de indefensión aprendida, bajo la premisa de que el cambio no es posible o bien de que no se poseen las capacidades para implementarlo.

De esta forma expresaba Freire que

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse “casi natural” (Freire, 2004, p.10).

La naturalización de las condiciones desiguales de existencia exige en contrapartida una desnaturalización de las mismas a través de los procesos de problematización, concientización e historización. Es decir, el cuestionamiento de la realidad circundante y las raíces históricas que la sostienen, la toma de conciencia de la condición de opresión de manera individual y colectiva, propiciada por la reconstrucción histórica personal y colectiva (Freire, 2005, [1970]).

Estos procesos llevan a la desnaturalización, puesto que se revelan las contradicciones y las raíces de aquello que ha sido instituido como realidad inmutable e inmodificable, constituyendo parte de los primeros peldaños para generar un cambio social, una praxis liberadora (Montero, 2004).

Todos estos aspectos deben ser propiciados en la práctica educativa, práctica que para ser liberadora debe considerar al educando como un sujeto activo de su propia formación en un intercambio dialógico permanente y una puesta en marcha de un ejercicio crítico con un fin pedagógico y transformador de las condiciones sociales.



Freire concibe a la educación como un campo en disputa en donde coexisten dos vertientes: por un lado una educación bancaria, con una noción economicista y utilitaria, en donde se sigue la premisa de que dada la imposibilidad del cambio social, lo único que queda por hacer es adaptar al educando a la realidad que no puede ser transformada brindando el adiestramiento técnico necesario para su inserción social; y por otro lado, una praxis educativa liberadora que rompa con la ideología fatalista y reproductora, poniendo en marcha los procesos de desnaturalización y transformación social, recuperando el rol protagónico sobre sus propias condiciones de existencia de los sectores oprimidos (Freire, 2004).

### **PICHON-RIVIÈRE, LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LA IMPORTANCIA DE LO GRUPAL**

Enrique Pichon-Rivière fue el fundador de la psicología social en Latinoamérica, psicología social con una base psicoanalítica que se encuentra focalizada en el estudio de individuos y grupos, teniendo como aspecto prioritario el vínculo humano (Arbiser, 2017).

Si bien su vida transcurrió en Argentina, nació en Ginebra, siendo hijo de padres franceses, pero muy tempranamente su familia se mudó, asentándose en Corrientes. Bajo este entorno Pichon-Rivière aprendió primero a hablar francés y guaraní, antes que el idioma español. Era el menor de seis hermanos, siendo el único hijo del matrimonio. De alguna forma, su situación familiar le fue marcando una impronta de tristeza básica que él mismo reconoció como fuente también de inspiración de su trabajo (Arbiser, 2017).

Al tiempo de terminar la Secundaria se mudó a Rosario para estudiar Medicina, para posteriormente mudarse a Buenos Aires. Tras recibirse en 1936, comenzó a trabajar en el Hospicio de las Mercedes, puesto en el que permanecerá durante 15 años. Allí, entre otras tareas, capacita al grupo de enfermeros sobre el trato con los pacientes, comenzando a desarrollar el diseño de Grupo Operativo, y generándose cambios muy positivos en el funcionamiento de la institución.

Con posterioridad, se produce un paro de enfermeros, por lo que debió capacitar a algunos internos para realizar funciones, observando una notoria mejoría en los mismos, de alguna forma la asunción de un rol productivo y diferente a aquel en el que se encontraban posibilitó una mejoría, aspecto que constituiría un insumo importante para el desarrollo de la noción de adaptación, vínculo y enfermedad (Arbiser, 2017).

Esta sucinta referencia marca varios puntos de encuentro con la génesis y conformación teórica freiriana, que al igual que la de Pichon-Rivière emana de la práctica, aunque en este caso de la clínica, en un contexto social latinoamericano signado por las desigualdades sociales y bajo la noción subyacente de que aquello que enferma o inmoviliza al ser humano es la aceptación pasiva de sus condiciones de existencia, bajo la creencia fatalista introyectada de imposibilidad de cambio, funcional a un sistema de dominación. Asimismo, se destaca también la importancia de lo grupal vincular o lo colectivo como motor del cambio cuando este actúa de manera operativa orientado a la Tarea de la transformación social.

Se puede inferir, como aspecto común también en estas líneas, la raíz marxista, su concepción dialéctica y la importancia de la actuación alienante del aparato de dominación social sobre el sujeto. De esta forma, expresaba Pichon-Rivière vinculado a las relaciones jerárquicas y autocráticas en la institución que:

Existe en nuestra sociedad un aparato de dominación destinado, en última instancia, a perpetuar las relaciones de producción, vale decir, relaciones de explotación. De allí emerge, como he dicho muchas veces, toda una concepción de lo sano y lo enfermo que legitima un tipo de adaptación a la realidad, una forma de relación consigo mismo y con el mundo, acrítica, ilusoria y alienante.

Este aparato de dominación tiene sus cuadros en psiquiatras, psicólogos y otros trabajadores del campo de la salud que vehiculizan, precisamente, una concepción jerárquica, autoritaria, y dilemática y no dialéctica de la conducta. Son líderes de la resistencia al cambio, condicionantes de la cronicidad del paciente, al que tratan como a un sujeto “equivocado”. Se incapacitan para comprometerse, también ellos, como agentes-sujetos de la tarea correctora (Zito Lema, 1993, p. 82).

Es importante, en este punto, también el carácter de “líderes de la resistencia al cambio” de los trabajadores de la salud en el caso de Pichon-Rivière, y de los docentes que siguen el modelo bancario en la educación para Freire. En ningún caso hay forma de mantenerse al margen, pues quien no actúa como motor del cambio, necesariamente se transforma en un agente reproductor de lo instituido. De esta forma procesos como la desnaturalización, la concienciación e historización en Freire son aspectos previos y necesarios en los profesionales a la hora de intervenir sobre la realidad con los colectivos, procesos que seguirán en construcción, y mediante los que se produce un interjuego dialéctico y dinámico con la realidad y el propio rol profesional.

Hacia 1940 Pichon Rivière fundó la Asociación Psicoanalítica Argentina (A.P.A) de la que se separó en el 59, apartándose del enfoque del psicoanálisis ortodoxo y generando un nuevo marco desde la Psicología Social. Hacia la década del 50 participó en la fundación de la Primera Escuela Privada de Psicología Social y del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES) (Arbiser, 2017).

En el 55, con Gino Germani y con el apoyo de la Facultad de Ciencias Económicas, el Instituto de Estadística de la Facultad de Filosofía y su Departamento de Psicología y la Facultad de Medicina en Rosario, fundó el Instituto Rosarino de Estudios Sociales (IRDES) y asumió como director. Y en el 58 llevó a cabo la Experiencia Rosario implementando las conceptualizaciones sobre Grupo Operativo en la Facultad de Ciencias Económicas de Rosario (Arbiser, 2017).

Pero será en 1960 donde publica la conceptualización del ECRO y destaca la importancia de la psicoterapia grupal, marcando un punto de inflexión hacia la psicología social. El ECRO parte de una visión dialéctica de los grupos humanos, su sigla significa esquema conceptual referencial operativo, construcción desde la que se abordan los problemas, constituyendo a la vez una herramienta de intervención sobre la realidad, un campo de trabajo y un impulsor del cambio. Es un esquema dado que se concibe como un conjunto articulado; conceptual, ya que alude a un marco de conocimientos que posibilitan líneas de trabajo; referencial, pues se encuentra situado en un contexto; y operativo, pues está orientado a la generación de un cambio creativo (Pichon-Rivière, 1988).

El ECRO, como metodología de trabajo con grupos, redefinió el valor de la participación de todos los miembros en la resolución de la Tarea, destacando el valor del sujeto como ser activo, con posibilidades de transformarse y transformar su entorno, producto de un interjuego dialéctico que se genera en la acción grupal. Interjuego dialéctico que pone en marcha una construcción colectiva, por la que se atraviesan instancias de desacuerdo y de acuerdo, constituida como un espiral transformador (Pichon-Rivière, 1988).

La Tarea, por su parte, está orientada hacia la ruptura de estereotipos que dificultan el cambio y será parte de un proceso de elaboración colectiva. Dicha Tarea puede ser tanto un proceso terapéutico, como el aprendizaje en el ámbito educativo, o cualquier elemento orientado a la transformación por parte de un colectivo, de allí la amplitud de espectro en la implementación de la teoría pichoneana.

Hacia 1965 Pichon-Rivière nombra por primera vez la “Teoría de la Enfermedad Única” basada en la concepción de que la enfermedad psíquica tiene una base depresiva originaria, y guiándose por cuatro principios que fue planteando a lo largo de sus trabajos: policausalidad, pluralidad fenoménica, continuidad genética y funcional; y movilidad de las estructuras (Macchioli y Chayo, 2007). Este último principio, último también en ser desarrollado, guarda estrecha relación con la concepción de que la salud psíquica va de la mano de la adaptación activa a la realidad. Mientras que el movimiento dinámico, flexible y creativo del sujeto posibilita su salud; la estereotipia y repetición pasiva genera enfermedad. Es el movimiento de las estructuras el que posibilita el acceso a un mayor grado de salud, lo que conlleva, asimismo, la necesaria elaboración de la ansiedad (depresiva y/o paranoide) frente al cambio (Pichon-Rivière, 2003).

Pichon-Rivière murió el 16 de julio del 77 a los 70 años, dejando una importante teoría, emanada de la práctica y que encuentra diversidad de ámbitos de desarrollo, más allá del ámbito clínico. En psicología de la educación la noción de aprendizaje, vínculo y el reconocimiento de las dinámicas de los grupos, la necesidad de orientación al cambio activo y la ruptura de estereotipias constituyen aspectos que han tomado gran relevancia en trabajos posteriores y su aplicación práctica en este ámbito.

## **HACIA UNA VISIÓN COMPARATIVA**

Al iniciar el capítulo destacué la limitación que de alguna forma imponen las concepciones disciplinares y las nomenclaturas restrictivas. Buscando bucear más allá del encorsetamiento que en ocasiones estas imponen se pueden apreciar los múltiples puntos de encuentro entre los desarrollos teóricos de ambos autores. Puntos que fueron destacados por el propio Freire y que han sido ya abordados en diferentes trabajos.

En primer término, convergen, en ambos, elementos comunes del contexto socio-histórico-cultural dada la realidad latinoamericana y la época histórica en la que desarrollan sus teorías. Asimismo, coinciden en el amplio impacto de sus teorías, en su aplicabilidad a diversos ámbitos sociales de trabajo, que no se restringen meramente al ámbito disciplinar del que fueron generadas.

La raíz básica de concebir la realidad social desde una óptica dialéctica que implica un interjuego de luces y sombras, una lucha entre la resistencia al cambio y la necesidad e impulso hacia él, es un aspecto que confluye. De igual forma, la importancia de lo social-colectivo como perpetuador del estado de opresión y pasividad, pero también como posible impulsor del cambio se hace presente en sus teorías.

En ambos, el sujeto no puede ser pensado meramente como un individuo aislado, sino que deviene en sujeto social y su posición en el grupo o el colectivo determina grados de libertad u opresión variables, grados de salud o enfermedad, derivados del rol que se le impone, la pasividad en la que se lo sume al poner en marcha mecanismos de introyección de estereotipos en Pichon-Rivière, y de naturalización y deshumanización en Freire.

En este sentido, la producción de conocimiento también es producto de una práctica social o de un sujeto colectivo que orienta la tarea al aprendizaje. La práctica del grupo operativo orientado a la Tarea y la praxis liberadora, coinciden en la importancia de una revisión crítica de la realidad problematizando lo instituido y naturalizado.

La liberación del ser humano, ya sea de su situación de opresión social o de su rol patologizado como chivo emisario, implica un posicionamiento crítico; una apropiación activa, con la recuperación colectiva de las posibilidades transformadoras de los individuos; la adquisición progresiva de una autonomía que rompa con la lógica alienante tendiente a mantener las estructuras de opresión (Pampliega de Quiroga, 2009).

Existe la necesidad de una praxis liberadora que propicie la transformación creativa de la realidad en Freire y de adaptación activa que le posibilite al sujeto intervenir creativamente sobre el medio y transformar sus condiciones en Pichon-Rivière, como un aspecto medular en sus posturas.

Para ambos, es imperioso desarticular la idea de inamovilidad de la realidad, es así que expresaba Freire: “La realidad no es así, la realidad está así, Y está así no porque quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses de poder” (Freire, 2003, p.63). En definitiva, lo que plantea aquí Freire, y en lo que coincide también con Pichon-Rivière, es en la necesidad de desarticular el status quo como algo inmodificable e irrefutable, develando los juegos de poder que sirven a los intereses de quienes ejercen el rol de opresores en el sistema.

Dentro de estas lógicas de poder que buscan sostener las relaciones de opresión del individuo, se ubica la concepción del saber como un objeto unívoco que algunos poseen (sea docente, terapeuta u otro que sostenga una relación de asimetría) y que otros no poseen, otros que serán receptores de ese saber, sin posibilidad de cuestionamiento. Los que se encuentran en la posición de no-saber, serán receptores pasivos. Tanto Freire como Pichon-Rivière buscan romper esta lógica, estableciendo que el saber ha de ser una construcción producto de un proceso colectivo, inscripto en un movimiento dinámico, dentro de un proceso dialéctico que implica una mutua transformación.

Desde este aspecto sostiene Pampliega de Quiroga (2001) que:

Pichon era un maestro socrático, como lo era Freire, en el sentido de promover el desarrollo del sujeto que aprende. Sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber. Según relata Platón la mayéutica de Sócrates, su “hacer parir el saber”, se sustentaría en un supuesto filosófico: el alma ha contemplado, en una vida anterior, el mundo de las esencias, del que nuestra realidad terrena no es sino reflejo. El conocer sería recordar, reencontrar ideas previamente conocidas. Esta concepción se inscribe en el idealismo filosófico (p.5).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son percibidos como una unidad, y la relación entre el que enseña y el que aprende implica diferentes funciones que se movilizan dinámicamente. El foco de los procesos de aprendizaje está puesto en romper la lógica saber/ no-saber a la manera socrática, validando los saberes preexistentes de los sujetos, reconstruyendo sentidos y cuestionando la propia lógica de esta dicotomía que no deja de ser una herramienta funcional a la opresión.

Existe, entonces una necesidad de dinamitar la lógica jerárquica entre educador-educando, terapeuta-consultante, para posibilitar la progresiva autonomía del sujeto, para que este se apropie de sus propias circunstancias vitales y logre una toma de conciencia de su situación tanto individual como colectiva, y la posibilidad de una transformación activa de la realidad en función de esta toma de conciencia. De allí deviene otro aspecto común, que es la importancia que le brindan ambos autores al vínculo, el que implica una construcción y siempre remite a una dimensión de lo social-colectivo, dado que el sujeto es producto de su vincularidad.

Asimismo, los dos coinciden en que el aprendizaje que se genera es producto de un proceso, y esto marca la noción de un desenvolvimiento gradual, no exento de marchas y contramarchas, de aproximación a los objetivos y retrocesos. La concepción dialéctica de movilizaciones vinculares que se gestan en el proceso de aprendizaje emerge como un aspecto necesario. Pichon-Rivière lo explica como un movimiento espiralado en donde surgen no sólo obstáculos epistemológicos, sino también, y muy especialmente, obstáculos episemofílicos, que consisten en barreras de origen emocional vinculadas al objeto, en donde se movilizan ansiedades ante la Tarea (Pampliega de Quiroga, 2001). Estas ansiedades pueden bien tener su origen en esta sumisión aprendida funcional al sistema, en donde el sujeto es ubicado en el lugar del no-saber; lo cual impide la movilización operativa. Ahora bien, la toma de conciencia busca romper estas lógicas habilitando el cambio. Ambos pensadores coinciden, finalmente, en la noción de una postura crítica de la sociedad que busca develar los juegos de poder en donde los sujetos quedan en una posición de pasividad que tiende a la inacción y que en el caso de Pichon-Rivière conduce a la enfermedad.

Para concluir, cabe destacar que son múltiples los aspectos de convergencia entre ambos pensadores, sus conceptos se han ampliado no solo al ámbito de aplicación para el que fueron originalmente ideados, sino que encuentran aplicabilidad en casi cualquier proceso colectivo que implique una transformación de la realidad.

El impacto de ambos a nivel latinoamericano y mundial ha sido profundo, en tanto son autores que generan la posibilidad de entrar en diálogo con la propia realidad circundante e interpelan a una toma de posición sobre las acciones emprendidas. La importancia de la acción colectiva, de la toma de conciencia y de la reconstrucción del sujeto como productor y transformador de sus circunstancias, son elementos clave, comunes en ambos, que exigen una reflexión y cambio en aquellos ámbitos donde aún se sostienen prácticas educativas, terapéuticas o de otra índole, de carácter tradicional, que tienden a posicionar al sujeto en un rol pasivo de no-saber. Estas acciones son producto de un entramado de poder que tiene por función sostener relaciones de opresión y su aplicación acrítica no deja de constituirla en una herramienta de reproducción social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbiser, S. (2017). Introducción a la vida y obra de Enrique Pichon-Rivière (1907–1977). En Lisman-Pieczanski, N. y Pieczanski, A. (eds.), *Los Pioneros Del Psicoanálisis Sudamericano*. Routledge.

Ausubel, D. y Robinson, F. (1969). *Aprendizaje escolar: una introducción a la psicología de la educación*. Holt, Rinehart & Winston.

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214.

Coll, C. (1990). *Conocimiento psicológico y prácticas educativas*. Barcanova.

Da Silva Oliveira, E. (2008). Paulo Freire e Pichon Rivière: aproximações conceituais em torno da educação e da psicologia. *Revista Vozes em diálogo* (CEH/UERJ) 2, jul-dez/2008. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/vozesemdialogo/article/view/925>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.

Macchioli, F. y Chayo, Y. (2007). *Cuatro principios fundamentales en la construcción de la teoría de la enfermedad única de Pichon-Rivière*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pampliega de Quiroga, A. (2001). El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière. *Suplemento en Página 12*. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Ana-Quiroga-El-universo-compartido-de-Paulo-Freire-y-Enrique-Pichon-Rivi%C3%A8re-2001.pdf>
- Pampliega de Quiroga, A. (2009). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière*. Ed. Cinco.
- Pichon Rivière, E. (1988). *El Proceso Grupal*. Nueva Visión.
- Pichon Rivière, E. (2003). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa.
- Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon Rivière y Paulo Freire*. UBA.
- Zito Lema, V. (1993). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura*. Cinco.



# Capítulo 5

## Augusto Boal y Paulo Freire: contemporáneos y vigentes en la búsqueda de la transformación social

Leticia Pou

### INTRODUCCIÓN

En el 2021 festejamos 100 años de Freire. Consecuentes con su esencia dialógica, alrededor de todo el mundo nos animamos a celebrarlo en diálogo con personas contemporáneas que, como él, aún viven y luchan por transformar realidades injustas. Tal es el caso de Augusto Boal, que en marzo de 2021 hubiera cumplido 90 años, y desde el teatro “como arte marcial” (Boal, 2003) nos interpela a seguir cuestionando opresiones estructurales, buscando alternativas que impliquen acciones sociales concretas y continuadas.

Para celebrar a Freire, miraremos a Boal a la luz de algunos postulados freireanos, con la meta de percibir cómo sus historias y metodologías encuentran puntos de contacto y nos ayudan a leer e interpretar el mundo desde una perspectiva crítica. Retomaremos momentos históricos relevantes en la vida del creador del Teatro del Oprimido para comprender las bases de su metodología y poder, posteriormente, reparar en una práctica actual del Teatro del Oprimido en privación de libertad. Intentaremos visualizar cómo este espacio concreto muestra la hermandad constante entre los métodos de Freire y Boal, en la búsqueda de la transformación social de realidades injustas.

### “EL HIJO DEL PANADERO”<sup>1</sup>

Augusto Boal fue el director, dramaturgo y pedagogo que dio origen a la metodología que hoy llamamos Teatro del Oprimido. Quienes no conocen su legado, pero sí el de Paulo Freire, repararán inmediatamente en la presencia del concepto opresión como factor común. El concepto de Teatro unido al de opresión, supone claramente una decisión política. Opción en el marco de un contexto socio-histórico particular, que se vincula directamente con Freire y también con distintos acontecimientos que le abrieron a Boal caminos de lucha frente a miradas hegemónicas sobre el arte.

---

1- La autobiografía de Augusto Boal se titula “Hamlet e o filho do padeiro. Memórias imaginadas”, en castellano “Hamlet y el hijo del panadero. Memorias imaginadas” (Boal, 2014).

Boal fue, como lo fue Freire, una personalidad atenta a las necesidades de los colectivos con los que trabajaba, se cuestionaba cada paso que daba con el Teatro y frente a nuevas preguntas proponía nuevos métodos. Repensaba su metodología, dialogaba, investigaba, experimentaba desde el arte, constantemente.

Quienes leen la extensa bibliografía desarrollada por Boal descubren un ser humano coherente, que a lo largo de los años supo ser crítico con sus metodologías, reinventarse para buscar alternativas frente a las desigualdades. A través de un breve recorrido histórico intentaremos visibilizar cómo sus maneras de entender el Teatro, en diálogo con otras personas, fue transformándose de acuerdo a los contextos socioculturales que habitaba y las necesidades reales de las personas oprimidas.

Augusto Boal, nació en Río de Janeiro, en una familia de clase media. Desde niño ponía en escena juegos teatrales junto a sus hermanas. Su padre, panadero, le dio la posibilidad de crecer conversando con los trabajadores que tomaban un café en sus momentos de descanso. Esas conversaciones fueron colaborando a la construcción de una perspectiva específica sobre la realidad política y social brasilera, en su etapa de juventud. Luego de terminar sus estudios secundarios, la presión social por poseer un título universitario lo llevó a estudiar y recibirse de Ingeniero Químico, pero no llegó a ejercer. Los procesos químicos no llegaron a cautivarlo como sí le ocurrió con los procesos sociales y artísticos (Santos, 2017, p31).

En su autobiografía Boal (2009) asegura que parte de su vida se dividía en capítulos de quince años, de los cuales rescata quince en el colectivo teatral Teatro de Arena de San Pablo, quince más en el exilio y los últimos en su regreso a Brasil (p153). De esos tramos rescataremos cuatro hitos relevantes para pensar su metodología en torno a Paulo Freire.

### **HITO 1: ¿QUIÉN MEJOR QUE VIRGILIO?**

El primer hito que destacaremos ocurre durante los años sesenta. Mientras Freire trabajaba con sus procesos de alfabetización popular, Boal se desempeñaba como director en el Teatro de Arena de San Pablo. Este colectivo teatral realizaba obras de Teatro político que apostaban a mostrar distintas realidades sociales de su país. En ese marco, apareció la figura de Virgilio, un campesino que interpeló a Boal dando espacio a múltiples cuestionamientos en torno al Teatro que estaba llevando adelante. Virgilio tomó protagonismo en una visita al nordeste brasilero —donde el colectivo teatral presentaba una obra para campesinos sobre campesinos, pero sin ellos en escena—. Al finalizar la pieza teatral los actores entonaban una canción que decía “La tierra pertenece a quien la trabaja. Tenemos que dar nuestra sangre para recuperarla de los latifundistas” (Boal, 2009, p213).

Luego de dicha canción este campesino, que presenciaba la obra, se acercó a Boal e invitó a todo el colectivo teatral a luchar contra el latifundio. Frente a la propuesta Boal solo pudo contestar que ellos eran actores y que sus armas eran de utilería, por lo cual no podían unirse. Virgilio de manera contundente respondió: “la sangre que según vosotros debe derramarse es la nuestra, y desde luego no la vuestra ¿no es eso?” (Boal, 2003, p14).

Este hecho, marcó fuertemente a Boal quien asumió que sintió vergüenza del arte que practicaba, no por sus componentes estéticos sino por el uso que le estaba dando. Estas reflexiones supusieron un viraje político en la manera que se venía llevando su quehacer teatral. Percibió que no podía proclamar con el teatro una lucha que en la realidad no podía sostener. Los actores y actrices se adjudicaban el derecho a poner el cuerpo y la voz por las personas oprimidas, sin sufrir las desigualdades que ellos sufrían, incluso desde posiciones privilegiadas.

Utilizábamos el arte para decir la verdad, para dar soluciones: enseñábamos a los campesinos a luchar por sus tierras, pero éramos gente de ciudad; enseñábamos a los negros a luchar contra el racismo, blancos como aspirinas que éramos la mayoría (Boal, 2004, p12).

La historia de Virgilio, colmó de cuestionamientos a Boal. Las preguntas que Freire plantea en Pedagogía del Oprimido nos invitan a imaginar algunas de las reflexiones que el dramaturgo pudo haber enfrentado en ese momento:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos el efecto de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella (Freire, 1979, p34).

En esa búsqueda por acercarse a la praxis que menciona Freire, Boal transformó la metodología de escenificación de sus obras. Concibió que no alcanzaba con trabajar para las personas oprimidas, la producción debía basarse en sus voces y en las problemáticas por ellas identificadas. Así inició el desarrollo de una dramaturgia simultánea, que sería la antesala de lo que hoy conocemos como Teatro Foro.

## **HITO 2: VOCES Y CUERPOS QUE NO SE CALLAN**

El segundo hito que rescatamos ocurre en el marco de la dictadura militar que sufrió Latinoamérica durante los años sesenta y setenta. Las dictaduras militares signaron cruelmente los pasos de miles de trabajadores de la cultura, Freire y Boal no estuvieron exentos.

En 1964, las fuerzas represivas brasileras tomaron preso a Freire, quien con el Plan Nacional de Alfabetización y sus ideas de justicia y democracia, era considerado traidor de la nación. Luego, desde el exilio en Chile, como fruto de sus diversos aportes pedagógicos, nace el libro *Pedagogía del Oprimido* que realiza aportes fundamentales a educadores y artistas populares de todo el mundo (Santos, 2017, p42).

A principios de los setenta, Boal creó en Brasil el Teatro Periodístico para dar respuesta a la urgencia de denunciar la vulneración de los derechos humanos de gran parte de la ciudadanía. A través de diferentes técnicas este método se propuso hablar de lo que la prensa no decía, ocultaba o censuraba. Buscaba quebrar el mito de la objetividad periodística dejando en evidencia que las noticias que se publicaban en los periódicos eran obras de ficción que se gestaban para atender los intereses de la clase dominante. A través de este método, que proponía obras basadas en lo que decían y ocultaban los diarios, Boal trabajó con movimientos sociales en espacios teatrales no convencionales: plazas, iglesias, comedores estudiantiles, entre otros. Encontró la manera de escapar a la censura y resistir a la dictadura desde el teatro (Speranza, 2019). Así “el Teatro Periodístico se convirtió en la primera semilla del Teatro del Oprimido, concretizando todo un proceso que acercó a Boal a las clases oprimidas, no sólo como dramaturgo y director, sino como ciudadano y activista” (Santos, 2017, p47).

Pero las obras del Teatro de Arena no demoraron en llamar la atención de la dictadura militar brasiler y, en 1971, fue secuestrado por denunciar las injusticias y atrocidades de los dictadores. Una vez liberado emprendió el exilio, tal como lo hizo Freire. Ambos separados de sus tierras, pero no de sus luchas.

Boal residió en Buenos Aires entre 1971 y 1976, viajando desde allí a distintos países latinoamericanos en los cuales multiplicaba su arte teatral. En ese tiempo emergieron otros métodos como el Teatro Invisible, el Teatro Imagen y el Teatro Foro (a este último nos remitiremos a continuación, en el marco del tercer hito). Argentina, también atravesada por la cruel dictadura, se tornó un lugar peligroso para el dramaturgo, por lo cual se trasladó a Europa donde seguiría trabajando con su metodología.

### **HITO 3: DE LA DRAMATURGIA SIMULTÁNEA AL TEATRO FORO**

En 1973, Boal visita Perú, para trabajar en el Programa de Alfabetización Integral (ALFIN) basado en la metodología de Paulo Freire. Allí se buscaba alfabetizar a personas adultas, indígenas y no indígenas, en sus lenguas maternas y en castellano. La alfabetización a la que se apuntaba estaba basada en las enseñanzas de Freire: “cuidando y considerando la integridad y experiencia de vida de la persona. Por eso, el programa incluía diferentes lenguajes como el teatro, la fotografía y la música, entre otros” (Santos, 2017, p48).

En vínculo con distintas comunidades en Perú inició el desarrollo de una Dramaturgia simultánea, que como ya mencionamos, sería la antesala de lo que hoy llamamos Teatro Foro. Allí Boal trabajaba con comunidades que seleccionaban colectivamente problemáticas de opresión reales que eran llevadas a escena por el elenco del Teatro de Arena. En un intento de incluir a las personas oprimidas en la búsqueda de alternativas de resolución para dichas problemáticas, el dramaturgo iniciaba un diálogo con las y los presentes invitándoles a que comentaran cómo harían para solucionar el conflicto presentado. Las personas verbalizaban sus ideas y el elenco escenificaba lo dicho. Pero un día, una mujer interpeló a Boal y a esta modalidad teatral, poniendo en jaque nuevamente las ideas sobre cómo luchar por las opresiones a través del Teatro. Esta mujer cuestionó abiertamente al colectivo teatral afirmando que las actrices y actores del Teatro de Arena no representaban correctamente sus ideas. Luego de que el elenco realizara varios intentos para acercarse a la propuesta reclamada, Boal entendió que el mejor camino era que la misma mujer mostrara, subiendo al escenario, cómo ella resolvería el conflicto de la obra, con su cuerpo, sus palabras y, fundamentalmente, con sus pensamientos y emociones acerca de la opresión. Lo que ocurrió ese día fue el motor de una nueva transformación en su trabajo teatral. Boal reflexionó al respecto:

Cuando el espectador sube al escenario y actúa la escena que se había imaginado, la hará de una manera personal, única e inimitable, como sólo él puede hacerlo, y ningún artista en su lugar. Cuando es el espectador mismo quien sube a escena a mostrar su realidad y transformarla a su antojo, vuelve a su sitio cambiado, porque el acto de transformar es transformador (Boal, 2003, p19).

Nuevamente Boal se permitió resignificar su metodología, dando paso a lo que hoy es el Teatro Foro: un espectáculo basado en hechos reales de opresión, en el cual personas oprimidas y opresoras entran en conflicto de manera clara y objetiva, en defensa de sus deseos e intereses. En esa confrontación los miembros del público (los “espectadores”) son invitados a ingresar a la escena, sustituir a quien es protagonista (oprimida/oprimido) y buscar alternativas para el problema (Pou y Chiriff, 2019).

En el Teatro Foro -uno de los métodos más utilizados en todo el mundo actualmente- la perspectiva dialógica promovida por Freire forma parte de la esencia de la propuesta teatral escenificada. Las preguntas son motor de búsqueda de las y los espect-actores en pos de ensayar colectivamente soluciones a las opresiones presentadas. Así como Paulo se aleja de la educación bancaria, lineal, que impone conocimientos, Boal se diferencia de propuestas teatrales que desde altos escenarios cuentan una única verdad y no habilitan el diálogo; por el contrario, propone una dramaturgia y un aprendizaje colectivo.

Así como la pedagogía de la pregunta freireana interpela a profesores a revisar sus certezas, las propuestas de los espect-actores invitan a ampliar la mirada sobre las opresiones que se visibilizan en las escenas de Teatro Foro, apostando a encontrar diversos caminos hacia la transformación de esas injusticias. En esa búsqueda es fundamental entender que lo que ocurre y se visibiliza en una escena a través de un problema micro, particular, esconde problemáticas de opresión estructurales de la sociedad en la que estamos insertos<sup>2</sup>.

#### **HITO 4: UN HOMENAJE, UNA POSICIÓN POLÍTICA**

Los hitos hasta aquí mencionados hablan de distintas épocas, en las cuales Boal gestó metodologías que trabajaban con las opresiones de distintas comunidades. En ese marco, escribió diversos libros, pero nos interesa destacar lo que ocurrió con el texto que hoy conocemos como Teatro del Oprimido (1980).

En su autobiografía Boal (2009) afirma que cuando escribió “Poéticas políticas” los editores manifestaron que nadie compraría un libro con ese título que planteaba una ambigüedad en torno a la conjunción de términos: ¿era poesía, era política? Allí se le ocurrió modificar el nombre a Poéticas del Oprimido, para homenajear a su amigo Paulo Freire. Sin embargo, el término poesía seguía generando dudas al escritor quien, para no dar espacio a dudas, optó por Teatro del Oprimido (p346).

Este nombre que pasó a identificar su metodología en todo el mundo, implicó una opción ideológica donde además de recordar a Freire se explicitó la idea de un Teatro que apuesta a la lucha entre personas oprimidas y opresoras. Tal como afirma la socióloga y curinga<sup>3</sup>, Bárbara Santos (2017) al hablar de Teatro del Oprimido se despliegan dos campos de acción paralela: en el arte y en la política (p81).

---

2- A este proceso Boal lo denominó “Ascese”: un ejercicio mental que implica llegar a la comprensión más profunda de los fenómenos sociales, llegando a lo más general, para poder interpretar lo particular de cada caso (Boal, 2009, p189).

La política, consustancial a las prácticas humanas, aparece en las prácticas educativas de Freire y en el arte de Boal. Dice el primero: “No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías”. No hay educación sin política (Freire, 2003, p49). Por su parte, Boal afirma: “Todo el teatro es necesariamente político porque políticas son todas las actividades del hombre y el teatro es una de ellas” (Boal, 1980, p11).

Fiel a esa esencia Boal continuó su trabajo ampliando constantemente la mirada y los métodos que, hasta el día de hoy nutren, al Teatro del Oprimido: el Arco Iris del Deseo (años 1980-83) y el Teatro Legislativo (años 1993-96). Sin ánimo de desconocer ni simplificar los grandes aportes que estos dos métodos realizaron, nos enfocaremos en los últimos años de vida de Boal, ya que en estos se concentran sus preocupaciones más contemporáneas.

#### **HITO 4: CONTRA LA INVASIÓN DE CEREBROS**

Freire y Boal siempre acompañaron y revisaron sus praxis desde la investigación. Una investigación del pueblo, llevada adelante con el pueblo, “como sujeto de pensamiento”, decía Freire (1970, p130). En este mismo sentido, la Estética del Oprimido fue el libro en el cual Boal sistematizó muchos años de experimentar e investigar con las comunidades oprimidas cómo desarrollar un sentido estético propio (Boal, 2009, p13). Preocupado por las imágenes que desde los medios masivos de comunicación hacían desconocer u ocultar las propias ideas sobre lo bello, creó técnicas para que las personas oprimidas desarrollen su arte, sin dejarse invadir por las imágenes, los sonidos y las palabras dominantes que difunden constantemente estos medios (Pou, 2021).

Boal introdujo la idea de “invasión de los cerebros” como un instrumento que habilita a las personas opresoras a imponer sus ideas a través de distintos canales de comunicación que nos bombardean con un único sentido sobre lo bello, anulando la diversidad de miradas. Esta situación genera una nueva forma de analfabetismo, un analfabetismo que habla de una estética ciego-sordo-muda. Esta realidad, dice Boal, es utilizada por las clases dominantes para aislarnos, reprimirnos, oprimirnos (Boal, 2009, p15). Por eso propone recobrar las palabras, las imágenes y los sonidos de las personas oprimidas porque estas nos permiten accionar y rebelarnos contra las injusticias sociales.

---

3- Curinga es la persona que facilita la metodología del Teatro del Oprimido. Se trata de una o un artista con función pedagógica que guía los espacios de talleres y dirige los espectáculos del Teatro Foro, mediando entre la escena y la platea, estimulando la participación y orientando los análisis de las intervenciones hechas por las y los espect-actores (Chirif y Pou, 2019)

Boal (2009), con la Estética del Oprimido nos recuerda que no basta consumir cultura, es necesario producirla. No alcanza con gozar del arte, ¡es necesario ser artista! No basta con producir ideas: es necesario transformarlas en actos sociales, concretos y continuados. Y vuelve a enriquecer su metodología reconociendo que en algún momento había escrito que ser humano era ser Teatro. Una vez más ampliaba su mirada y afirmaba: ¡ser humano es ser artista!, el arte y la estética son instrumento de liberación (p19).

Nuevamente Boal vuelve a resignificar su metodología acorde a los tiempos de imágenes hegemónicas sobre la belleza en los cuerpos, en la música, en los textos. De la mano del equipo de curingas del Centro de Teatro del Oprimido, con sede en Río de Janeiro, sistematiza ejercicios para apostar a la desmecanización de los cuerpos y las ideas en pos de la emancipación. Apela, con este método, a reconocer el arte como un derecho de toda la ciudadanía, así como Freire trabajó por el derecho de la educación, Boal nos dejó como legado la idea de que el arte es un derecho y una obligación, una forma de conocimiento y un arma de liberación (2009, p94).

Sin intenciones de agotar el análisis, hemos reparado solo en cuatro hitos que nos ayudan a vislumbrar algunos de los múltiples vínculos posibles entre Boal y Freire. Es pertinente señalar que profundizar en el Teatro del Oprimido implica volver constantemente a sus raíces vinculadas con un devenir histórico, comprender quién fue aquel dramaturgo, hijo del panadero, amigo y contemporáneo de Freire. Siempre es significativo acudir a la imagen que resume de manera global el espíritu de la metodología, en el cual se grafican las búsquedas de Boal y su equipo materializadas en métodos y postulados concretos: el Árbol del Teatro del Oprimido. Poniendo en valor esta imagen damos paso al recorrido por una experiencia más reciente de Teatro del Oprimido en Uruguay, que nos permite continuar pensando a Freire y a Boal desde el presente.

### **TEATRO DEL OPRIMIDO EN PRIVACIÓN LIBERTAD**

Este apartado podría titularse el Teatro del Oprimido hoy, pero sería muy pretencioso, porque de lo único que hay certeza es que hemos perdido la cuenta de los grupos y personas que practican la metodología alrededor de todo el mundo. Consciente de ello, intentaré, en primera persona, presentar cómo una práctica concreta del presente, llevada adelante en la ciudad de Salto (Uruguay), puede ser enriquecida en diálogo con las ideas de Paulo Freire. Compartiré algunas reflexiones en torno a una experiencia de Teatro del Oprimido en privación de libertad.



Buscaré vislumbrar cómo las bases del Teatro del Oprimido gestado por Boal hoy viven y se resignifican constantemente a través de distintos colectivos que, respetando las raíces de la metodología, siguen avanzando en la búsqueda de la transformación social de las opresiones. Procuró describir cómo Virgilio, las voces censuradas, las estéticas dominantes siguen siendo motor de búsquedas de distintas personas privadas de libertad que practican el Teatro del Oprimido.

Como ya se ha dicho, el Teatro del Oprimido con sus diferentes métodos, ha sido desarrollado en variados ámbitos, en los distintos continentes del mundo. En contextos de privación de libertad, afirma Bárbara Santos (2017), es fundamental contar con un espacio donde exista libertad para poder discutir las opresiones reales de quienes asisten (p303), ya sea a un Taller o una puesta en escena de Teatro Foro. Si eso no ocurre, no se cumple con el objetivo de la metodología y se perpetúa la desigualdad que se pretende combatir.

El caso del que hablaré, del cual formé parte hasta 2020, cumplió con esa premisa inicial. El Taller de Teatro del Oprimido realizado en la Unidad de Internación Para Personas Privadas de Libertad N° 20 de Salto<sup>4</sup> (Instituto Nacional de Rehabilitación del Uruguay<sup>5</sup>) es una propuesta del Programa Aprender Siempre (PAS), del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Uruguay desde el año 2013. Antes de argumentar porqué entiendo que este Taller se constituye en un espacio donde el diálogo está habilitado, es pertinente compartir por qué, más allá de tratarse de un espacio gestionado por un agente gubernamental, se vincula directamente con una necesidad de las personas privadas de libertad (en adelante PPL).

La demanda que motivó la existencia del primer Taller de la metodología en cuestión, nació en el marco de las jornadas “Privación de Libertad: Desafío Interinstitucional II - Experiencias de Educación y Trabajo en la Región Norte - Hacia un Modelo Socio-Educativo”, efectuadas en la sede Salto del Cenur Litoral Norte de la Universidad de la República<sup>6</sup> (Udelar), que formaba parte de un proyecto financiado por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de esa Universidad. En el último encuentro de 2013 se realizó un Taller Introductorio de Teatro del Oprimido en la Unidad n°20 a cargo de Norina Torres (grupo Magdalenas Montevideo) y quien escribe, multiplicadora de la metodología en Salto. El mismo estaba destinado a PPL, quienes al finalizar la experiencia manifestaron su interés por sostener un espacio que permitiera profundizar en la metodología.

---

4- En adelante Unidad n°20.

5- El INR se encuentra actualmente bajo la órbita del Ministerio del Interior.

6- En ese momento la sede se denominaba Regional Norte.

Dicha demanda fue atendida por miembros de Educación Secundaria en contextos de privación de libertad involucrados en el proyecto extensionista. Ellos gestionaron con el MEC un espacio regular financiado, que asumió el Programa Aprender Siempre (Pou y Rocha, 2013). A partir de allí, inicié mi trabajo como Curinga<sup>7</sup> junto a PPL.

De esta manera, lo que fue una solicitud particular de unas personas PPL en 2013, se configuró año a año (luego de cerrar cada ciclo anual con una obra de Teatro Foro) en una demanda constante por sostener el espacio. Hoy, a ocho años de aquella primera experiencia surcada por múltiples preguntas y realidades complejas, me cuestiono ¿qué transformación colectiva es posible cuando los talleres del PAS acaban cada cierre de ciclo lectivo? ¿Qué transformación colectiva es posible cuando cada una de esas PPL recobra su libertad? Tengo más preguntas que certezas, de lo que sí estoy segura es que el espacio de taller que se desarrollaba era transformador en tres sentidos: primero, se visualizaba la libertad de sus cuerpos y se escuchaban sus voces; luego y de la mano de lo anterior, se reconocían opresiones naturalizadas; y tercero, consecutivo con ambas situaciones, se lograba ensayar a través del teatro mecanismos de transformación de desigualdades sociales. A continuación, buscaré compartir las razones que sostienen estas tres ideas, de la mano de Boal y Freire.

### **CUERPOS AQUIETADOS, VOCES SILENCIADAS**

A lo largo de los seis años de trabajo en contexto de privación de libertad<sup>8</sup>, he visto de manera recurrente cómo el espacio educativo de la Unidad n°20 de Salto se transforma en un bálsamo de movimiento, que se contrapone a la rigidez de un sistema penitenciario que impone reglas para cada actividad cotidiana de las PPL. Las mujeres y hombres que asisten por primera vez a esos espacios, en general, conjugan esa inmovilidad con la fuerza de una educación bancaria internalizada que las posiciona, en los primeros momentos, en un rol de pasividad. En “El Teatro como Arte marcial” Boal (2003) afirma que las personas jóvenes privadas de libertad son inmovilizadas en una edad en la que precisan más que nunca del movimiento, en la cual las actividades físicas e intelectuales no sirven apenas a la manutención de la personalidad y el cuerpo, sino también a su formación y expansión.

---

7- Los Talleres del PAS siempre suponen el trabajo de una dupla de educadores. En una primera etapa trabajé acompañada por Fernando Rocha y en los últimos años por Néstor Chiriff.

8 - Si bien en 2013 se realizó la primera experiencia, 2015 y 2016 no se llevaron adelante Talleres de Teatro del Oprimido (2016 me desempeñé como educadora de un Taller de Género).

En ese sentido, el Taller apelaba a desmecanizar los cuerpos, a proyectar sus voces a través del Arsenal del Teatro del Oprimido (Boal, 2006, p134). La propuesta era recibida e incorporada rápidamente, demostrando la necesidad de desplegar sus potencialidades corporales y estéticas, porque el ser humano es “ante todo un cuerpo” que percibe sensaciones a través de sus cinco sentidos. Los juegos y ejercicios teatrales apelaban a sentir todo lo que se toca, escuchar todo lo que se oye, mirar todo lo que se ve y a conjugar varios sentidos a la vez. Esta dinámica implica reconocer, como afirma Boal, que la opresión desde el Teatro debe ser trabajada con todo el cuerpo como una unidad, donde el pensamiento y las emociones no están separadas. “Todas las ideas, todas las imágenes mentales, todas las emociones se revelan físicamente” (Boal, 2006, p138-139).

Así, en la acción de los cuerpos a través de un juego o ejercicio, la lectura del mundo, que precede a la de la palabra (Freire, 2006, p32), se torna genuina, emerge en primera persona, muestra los deseos y necesidades de las PPL, actrices y actores de sus opresiones. En ese sentido, en la Unidad n°20 pude percibir de manera recurrente y persistente aquella “autodesvalorización” de la que habla Freire (1970, p58) que atraviesa el cuerpo y las ideas de las PPL, dejando a la luz la fuerza de la mirada de opresores que las estigmatizan, etiquetan y las hacen resignarse a ser lo que otros y otras le dicen que son.

En esta línea, Boal hace un aporte significativo cuando plantea trabajar con el “poli” en la cabeza. Esto implica desarrollar ejercicios teatrales que permitan identificar y problematizar la internalización del poli (policía) que, si bien está afuera en los cuarteles, penetra en nuestras cabezas condicionando nuestro accionar a la mirada de la persona opresora (Boal, 2004 p21). En la Unidad n°20 pusimos en práctica regularmente estos ejercicios porque la presencia del “poli” estaba naturalizada, era una constante en las personas asistentes, no solamente asociada al poder policial<sup>9</sup> sino, y fundamentalmente, con la mirada estigmatizante de una sociedad que los etiqueta como personas sin posibilidades de cambio, condenadas a la delincuencia y/o a las adicciones, sin posibilidades de reclamar derechos, entre muchos otros rótulos.

---

9- La técnica del poli en la cabeza surge en el marco del trabajo del Arco iris del Deseo, su nombre se asocia al poder de policía, pero se vincula a todo tipo de opresión que por su carácter aparentemente abstracto ejerce fuerza, se internaliza sin dejar identificar una persona o situación de opresión concreta. Por ejemplo, mujeres que se sienten oprimidas por su condición de mujer, inicialmente no reconocen una persona, y luego de ejercicios y trabajos colectivos logran vislumbrar que el sistema patriarcal las oprime y este se materializa en un compañero de trabajo, un padre, una hermana, etc.

Este tipo de trabajo nos permitía hacer frente a la auto desvalorización que menciona Freire, entendiendo de manera colectiva porqué muchas veces las PPL no confiaban en su poder de transformación y reafirmaban con sus acciones la mirada de la o el opresor, la cual estaba presente con fuerza en sus lecturas sobre el mundo. El desnaturalizar este poder condicionante permitía paralelamente comenzar a visualizar las opresiones en un contexto de desigualdades vinculadas a un momento histórico, a sistemas políticos, a cadenas de opresiones y en ese marco reconocerse como personas con derechos humanos, como “sujetos de la historia” (Freire, 2003, p38). Esas búsquedas y reconocimientos tenían tiempos diferentes en cada asistente al taller, pero de la mano del trabajo colectivo, siempre nos permitía identificar al menos un hecho real de opresión en alguna de las personas participantes, que fuera reconocido por todo el colectivo de PPL como urgente y necesario de transformar. Y de ese hecho que era singular, pero que le preocupaba a todo el grupo, se construía una escena de Teatro Foro.

### **ENSAYANDO FUTUROS**

Como ya mencioné el Teatro Foro es una puesta en escena teatral que pone en discusión una opresión concreta de la vida real, haciendo preguntas sobre la situación planteada que permitan construir colectivamente, junto a las y los espect-actores, caminos alternativos para transformar la problemática presentada. Este método fue utilizado en todos los cierres anuales de Talleres de Teatro del Oprimido del PAS en la Unidad n°20 de Salto, desde 2013 a 2020.

Cada una de las obras construidas año a año implicó un proceso de creación diferente según el grupo de participantes que asistía, que si bien tenían un contexto común que los unía, eran personas diversas, lo cual nos interpelaba como educadores del espacio a aprender constantemente junto a ellas y ellos. Tanto Freire como Boal, inspiraban a leer sus cuerpos, sus palabras, sus necesidades desarrollando una capacidad crítica y afectiva (Freire, 2003, p48) para acompañar el proceso de construcción de las escenas de Teatro Foro.

En este sentido, el carácter pedagógico del Teatro del Oprimido fue fundamental ya que “se refiere a la necesidad de creación de un ambiente propicio y adecuado para la producción colectiva de conocimiento, para el aprendizaje colectivo”. El Teatro Foro no podía basarse en un problema conducido por quienes ejercíamos el rol de educadores, no podían esperarse respuestas “correctas”, por el contrario, debían plantearse preguntas que permitieran ampliar el debate en sus componentes estéticos y políticos (Santos, 2017, p227).

Las escenas presentadas permitieron a las PPL participantes reconocer opresiones de diferente índole, sentirse protagonistas de las mismas con potencia de transformación, y al menos en el escenario, pudieron ensayar caminos posibles de la mano del Teatro. Dice Boal que el Teatro nos da la posibilidad de observarnos en acción, con él somos capaces de vernos, viéndonos. Esta posibilidad de ser protagonista de nuestros actos y ser a la vez nuestro principal espectador o espectadora, nos proporciona la posibilidad de imaginarnos posibilidades, mezclar memoria e imaginación -que son dos procesos psíquicos indisolubles-, en el presente reinventar el pasado e inventar el futuro. Allí reside la inmensa y poderosa fuerza que tiene el Teatro (Boal, 1996, p30).

Para comprender mejor cómo se materializaban las problemáticas de opresión de las PPL en las obras de Teatro Foro en la Unidad n°20, considero pertinente compartir las temáticas y preguntas concretas que algunas de ellas presentaban.

En 2014 la obra “El Hospital” tenía como opresión principal la discriminación a un hombre privado de libertad que atravesaba una internación en un hospital público. Durante esa internación él decidía no contar a sus compañeros de habitación que se alojaba en una unidad penitenciaria, mientras eso ocurría vivenciaba un trato amable y cordial. Cuando se descubría su condición, las cosas cambiaban, percibía el rechazo y la discriminación de que quienes lo acompañaban (Chiriff y Pou, 2019). Nos preguntábamos como colectivo teatral y preguntábamos a las y los espect-actores (entre otras cosas): ¿la condición de privación de libertad determina el respeto y la solidaridad hacia las personas? ¿Qué estigmas y miedos operan en la sociedad en estas situaciones? ¿Qué postura toman las personas trabajadoras de la salud y las personas pacientes frente a esta situación? ¿Comparten la mirada de la persona oprimida, refuerzan la de la persona opresora? ¿Por qué?

“Derechos ciegos”, escena realizada en los años 2017 y 2018, se construyó en torno al caso real de una participante. También se basaba en un hecho de discriminación en un hospital, pero, en esta ocasión, existía el condicionante de estar en ese lugar con esposas, lo que despertaba el rechazo y maltrato inmediato de personas que esperaban ser atendidas (Chiriff y Pou, 2019), que identificaban que esa PPL no merecía ser atendida antes que las demás. Algunos cuestionamientos eran: ¿qué etiquetas o estigmas se presentan en la escena?; ¿quién o quiénes son opresores o refuerzan estigmas que promueven la mirada del ser opresor?; ¿el derecho a la salud pública es para todas las personas similar?

En el Taller de la Unidad n°20 revisábamos constantemente los procesos pedagógicos para construir nuevas escenas año a año en un grupo que, cabe aclarar, tenía asistencia regular<sup>10</sup>. Esto nos planteaba el desafío de procurar que el “poli” también pudiera ponerse en discusión con espect-actores, ya que los prejuicios sociales eran una constante de las problemáticas identificadas por las PPL del Taller. Esto motivó que, a inicios de 2018, se decidiera volver a poner en escena “Derechos ciegos” reafirmando ciertas etiquetas sociales a través de un trabajo estéticamente más potente. Y aquí vuelvo a remarcar la idea de la importancia de revisar e investigar constantemente en la metodología del Teatro del Oprimido, buscando nuevos caminos para que el mensaje estético y político de las escenas presentadas se conviertan en preguntas concretas que con fuerza indaguen en problemas estructurales más allá de las situaciones particulares. Con ese objetivo creamos una canción cuya letra decía:

Sos un pichi<sup>11</sup>, no tenés más remedio, sos un pichi ¿qué hacés acá?

Sos un pichi no tenés más remedio, sos un pichi ¿qué hacés acá?

A mí no me mirés, mirá el ejemplo que estás dando,

Seguro algo hizo, se merece estar preso.

Sos un pichi no tenés más remedio.

Sos un pichi ¿qué hacés acá? (Aprender Siempre MEC, 2020).

Al final de ese mismo año (2018) en la construcción de dos obras de Teatro Foro (La esquina y Las Machonas) la idea del “poli” también se profundizó en diálogo con técnicas del Teatro periodístico. Ello implicó partir de un artículo publicado en periódico uruguayo de gran tirada (que reafirmaba estigmas y prejuicios hacia este colectivo) y realizar un cruce de lecturas con las frases y miradas a las que las PPL se sienten constantemente expuestas. Así se construyó la letra de la siguiente canción:

---

10 - Suele decirse que las personas privadas de libertad son muy inestables y que ello puede generar problemas para sostener espacios educativos regulares y extensos. Ejemplo de ello son las conductas depresivas que generan desgano o falta de motivación. Conscientes de que estas situaciones Taller de Teatro del Oprimido del PAS, un grupo de seis personas sostuvieron la participación durante 3 años consecutivos.

11- Pichi es un término que en Uruguay se le atribuye como etiqueta a las PPL, término asociado a la idea de personas de barrios desfavorecidos económicamente, que se los vincula de manera prejuiciosa al delito y al consumo de drogas.

12 - Las comillas corresponden a citas del Diario uruguayo El País, el cual sirvió como puntapié para el armado de la canción. <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/salto-ciudad-golpeada.html> Última consulta 06/11/2021

“Imaginate que de repente tenés una plaga de langostas”<sup>12</sup>

Que se alimentan de pasta base por eso hacen lo que te hacen.

“Pedimos paz, tranquilidad”, pedimos más seguridad (estribillo).

Hay que cerrar cada vez más temprano, esto está cada vez más feo.

No sé si vivimos en Salto o esto ya es Montevideo.

“Don Atilio” es el Barrio “más peligroso del país”, Ceibal es el barrio peligroso del país (...) <sup>13</sup>

Con estos ejemplos, pretendo visibilizar cómo, en estas obras de Teatro Foro, las personas oprimidas reconocían la opresión desde una mirada crítica y abrían el espacio a que, junto a quienes estaban en el público en su rol de espect-actores, pudieran proponer formas de resolución de esos conflictos. Al realizarlo las PPL protagonistas enriquecían en distintos sentidos sus caminos hacia la búsqueda de transformación social de las opresiones. Por un lado, descubrían otras alternativas posibles, por otro lado, ensayaban la defensa de sus derechos, reafirmando sus potencialidades para la lucha. También se potenciaban interpretando al opresor, porque al improvisar desde esa mirada particular debían investigar y, en consecuencia, intentar comprender cuáles eran los intereses e ideologías que los llevaban a manejarse de esa forma.

Cada actor y actriz, a medida que adquiere experiencia en el Foro, desarrolla argumentos y entiende, a partir de la mirada del espectador que entra en escena, que los problemas escenificados tienen múltiples posibilidades a las cuales dirigirse. El espectador que entra en escena, al identificarse con aquel problema, percibe que las personas distantes de su vida cotidiana viven problemas semejantes. Esa actividad de diálogo constante aproxima personas y desmitifica problemas (Santos, 2017, p233).

Estas propuestas de Teatro Foro construyeron espacios de libertad in situ, pero la recurrente preocupación del colectivo hacia problemáticas que estaban fuera de la privación de libertad nos interpela a seguir pensando ¿qué fuerza de transformación social tiene el Teatro del Oprimido en privación de libertad si el diálogo queda supeditado a las paredes de las unidades penitenciarias? ¿Quiénes nos escucharán, nos verán, dialogarán si nuestras preguntas no salen de allí?

---

13 - La letra de la canción corresponde a un archivo personal.

## **PREGUNTAS Y ACCIONES SIN MUROS NI REJAS**

Como se mencionó, desde el inicio de los Talleres de Teatro del Oprimido, las personas participantes eligieron contar historias de opresión vinculadas a espacios de socialización externos al sistema penitenciario (hospitales, barrios, bailes). Eso nos interpeló como colectivo y como curingas a buscar nuevas maneras de diálogo con otros sectores de la sociedad. En general las puestas en escena se llevaban adelante con otras PPL (que no asistían al Taller), con miembros de la comunidad educativa de la Unidad (docentes, funcionarias y funcionarios) y, en menos ocasiones, con personas invitadas autorizadas por la Institución penitenciaria (familiares, amistades, estudiantes de la Udelar).

Con el objetivo de extender la instancia dialógica del Foro, nuestra primera acción se basó en realizar registros audiovisuales de nuestras obras, entendiendo que el registro permitía documentar las problemáticas de opresión y que las temáticas se difundieran a través de diferentes medios. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) colaboró, en ese sentido, en que el material audiovisual quedara accesible, de manera pública, a través del canal de YouTube del MEC.

Sin embargo, el espacio dialógico del Teatro Foro, no podía ser reemplazado. La virtualidad opacaba y resumía las preguntas que se hacía el colectivo de PPL con sus palabras y sus cuerpos (a riesgo de descontextualizarlas también). Se adquiría algo de visibilidad de una temática de opresión que no está presente a menudo en los medios de comunicación masivos y tradicionales, pero se perdía el intercambio entre el colectivo teatral y sus espect-actores, así como la búsqueda y la sinergia entre las preguntas del colectivo y las alternativas propuestas. Sentimos que las rejas y los muros, de alguna manera, se seguían perpetuando.

Esas impresiones nos desafiaron a buscar algún espacio de encuentro con otras personas fuera de la Unidad n°20. Así fue que, de la mano del Primer Encuentro Regional de Teatro del Cenur Litoral Norte (Udelar), logramos que siete integrantes del Taller del PAS pudieran socializar el video y además intercambiar con las personas presentes, en su mayoría elencos teatrales de la región (Salto, Concordia, Paysandú, Río Negro, Montevideo). Esta actividad se constituyó en un gran logro no solo de las dos instituciones gubernamentales implicadas (INR y MEC) que tramitaron los permisos en los juzgados correspondientes, sino por lo significativo que resultó para las PPL participantes del colectivo el vínculo con otro espacio.



Los dichos de dos participantes describen la importancia del acontecimiento:

“[ir a la Universidad] fue una experiencia que nunca pensé tener, porque nunca me imaginé dar una charla en una Universidad en frente de tantas personas, había personas importantes también a nivel de lo que es Teatro” (2019, p16).

Yo me sentí contenta porque nunca me dieron una oportunidad de ir a un lugar así, y tuve la oportunidad y quiero que se repita (...) La gente nos trató bien, nosotros también a ellos, digo yo. Nadie se asustó de nosotros como que digan, yo qué sé, ‘capaz que me tocan algo’. Estamos re contentos (2019, p16).

Esta experiencia de gran impacto, generó un antecedente, movilizó las miradas de las distintas personas implicadas en torno a la democratización del Teatro, al derecho a la cultura y a la privación de libertad, pero no constituyó una acción que se pudiera sostener en el tiempo. Fue complejo lograr, como dice Boal, una acción social concreta y sostenida, básicamente porque el espacio del Taller estaba supeditado a un día a la semana y tampoco tenía ni tiene, un anclaje en otros espacios en el momento en que las PPL salen en libertad. Como afirma Bárbara Santos:

La posibilidad de actuación de un determinado grupo constituye la esencia comunitaria del Teatro del Oprimido, que depende de una praxis colectiva que se desenvuelva y se profundice en el tiempo y en el espacio (...) El Teatro del Oprimido no es sólo un arte colectivo, debe ser un arte marcial de los colectivos. Arte de investigación, descubrimiento, sistematización y actuación ciudadana que se hace en colectivo para la transformación de la sociedad” (p117).

Que la esencia comunitaria sea una acción pendiente en el trabajo de colectivos como los de la Unidad n°20, en privación de libertad, no quita el gran valor de la praxis individual. Esos procesos son necesarios, son los pasos iniciales que nos permiten vislumbrar en el horizonte “el arte marcial de los colectivos”. Pero nos deja mucho por hacer frente a la praxis colectiva de la que Freire y Boal hablan, porque “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1970, p28). Y esa comunión, al menos en el caso de Salto, parece disolverse al momento de salir de la Unidad penitenciaria.

También es pertinente decir que más allá que, en el marco de la cultura digital, la documentación de la experiencia nos haga sentir que se muestran o escuchan más las problemáticas de las PPL oprimidas, es pertinente volver a tomar el Teatro periodístico como fuente de análisis de estas prácticas. En ese sentido, Sabrina Speranza (2019), curinga y dramaturga uruguaya entiende que internet y las redes sociales habilitan nuevas formas de protagonismo de las miradas opresoras.

Advierte que no hay que creer que la revolución se logra tuiteando, sino que implica mucho más. Valiendo las distancias, la revolución tampoco se hace intentando viralizar un material audiovisual.

En esa línea veo la necesidad de revisar las prácticas que como colectivos de Teatro del Oprimidos hacemos de las TIC, que por un lado nos hablan de una posibilidad de no depender de “la sabiduría oficial” (Jenkins, 2008, p211) de los medios de comunicación hegemónicos, pero por el otro nos envuelven en lógicas que no son transparentes y que camuflan detrás de una aparente participación la mirada opresora.

La “masificación de internet” genera nuevas formas de control y poder, vinculadas a una “gigantesca industria de extracción de datos”. El uso de las tecnologías digitales estaría condicionado por “la vigilancia, influencia y manipulación, extorsión, pérdida del autocontrol o sobrecarga cognitiva” (Cobo, 2019) que manejan cuatro compañías (Google, Facebook, Amazon, Apple o Microsoft). Todo ello instala nuevas brechas digitales y modos de exclusión (Pou, 2020, p16)

Pensar en este marco la Pedagogía del Oprimido desde Boal y Freire, nos interpela a cuestionar los recursos digitales que usamos constantemente; entender que la “invasión de los cerebros” (Boal, 2009) sigue vigente camuflada en la sobreabundancia de información que atomiza nuestras ideas. Valernos de las TIC sí, pero siempre que supongan un avance en nuestros derechos (el derecho a la comunicación y al arte, por ejemplo) desde una mirada crítica.

## **A MODO DE CIERRE**

Hasta aquí he compartido algunos pasajes centrales de la vida de Boal que encuentran puntos de contacto importantes con el pensamiento de Paulo Freire. La intención fue continuar los homenajes a estos dos grandes defensores de la cultura y de los derechos humanos de Latinoamérica, en el entendido que siguen vivos y vigentes en las prácticas de quienes llevan adelante la Educación y el Teatro popular.

Al repasar algunos de los hitos claves del desarrollo de la metodología del Teatro del Oprimido pudimos ver cómo los métodos de ambos autores hablan de miradas políticas que confluyen, que desafían el orden establecido, cuestionando desigualdades; ambos, por caminos complementarios (la educación y el arte), persiguen metas comunes. En estos procesos —donde la esencia dialógica y la revisión constante de las prácticas a través de la investigación son fundamentales— se trazan caminos para llegar a la emancipación de las ideas y de los cuerpos, emancipación que pretende ser colectiva.

Boal y Freire llevaron adelante una pedagogía crítica, basada en la realización de preguntas, siempre provisionarias (Freire, 1986), en cuestionamientos que se acompañaban de propuestas. “Cuestiono y propongo” (p16), dice Boal (2009). De las lecturas del mundo que realizaban, emergían nuevos métodos que resignificaban lo hasta allí trabajado, las construcciones colectivas eran constantes.

La complementariedad de las metodologías de Boal y Freire nos habilita a seguir pensando a los autores a la luz del momento socio histórico actual, en ese sentido, buscamos que el caso de la Unidad penitenciaria n°20 (Salto, Uruguay) nos permitiera revisar sus posicionamientos políticos y abrir nuevas preguntas para avanzar en torno a la transformación social de las desigualdades de PPL.

El caso presentado muestra múltiples procesos de reconocimiento de las opresiones de las PPL y distintas alternativas de visibilización y diálogos sobre las mismas. Esa praxis potente nos permite reconocer un sistema hegemónico que rotula, estigmatiza y excluye, en el cual el Teatro no debiera ser la única vía de cambio, implica militancia más allá de las escenas de Teatro Foro. Las palabras de asombro de las dos PPL que asistieron a la Udelar, en el marco del Encuentro Regional de Teatro, nos hablan de que esas miradas hegemónicas estigmatizantes siguen operando, haciendo que las PPL se crean mercedoras del miedo de otras personas, haciendo sentir que se debe agradecer el buen trato de los demás, ¡como si todas y todos los seres humanos no fuéramos dignos de respeto!

Boal y Freire nos invitan a no conformarnos, a seguir en la búsqueda de medios artísticos y políticos que visibilicen las luchas de las PPL dentro y fuera de la privación de libertad, entendiendo que ambos espacios se vinculan con una mirada hegemónica sobre las personas jóvenes y adultas implicadas, que en general pertenecen a sectores económicamente desfavorecidos. Perseguir la transformación social es una lucha vigente, y debe ser con las y los oprimidos. El aprendizaje que dejó hace tantos años la historia de Virgilio, debieran ser motor de alternativas creativas frente a las estructuras rígidas que rodean a la privación de libertad. Como dice Sabrina Speranza (2019), citando a Frateschi (2011): “el mejor homenaje para Boal es superarlo, porque él se superó constantemente”. Estoy convencida de que la misma idea aplica para el legado de Freire.

El paso de los años y la vigencia de ambas metodologías nos muestra que quienes la practican comprenden que es necesaria la revisión y lectura constante de los contextos sociales donde se aplican. Nos permite afirmar que personas coherentes y comprometidas políticamente, como Freire y Boal, mueren sin morir (Balbo y Bianco en Freire, 2009, p19).

El paso de los años y la vigencia de ambas metodologías también nos interpela a seguir trabajando en la construcción de preguntas, propuestas y caminos hacia la liberación de distintas opresiones, que se sostengan en procesos artísticos y/o pedagógicos basados en la esperanza de la transformación. La desesperanza, siempre estará allí donde habitan las injusticias —lo he visto en privación de libertad constantemente— pero no debe paralizarnos, por el contrario, debe llenarnos de fuerza para la lucha, ese será el homenaje eterno para los legados de Freire y Boal.

Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica (Freire, 1993, p24).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprender Siempre MEC (2020, 22 septiembre). *Derechos Ciegos, Teatro del Oprimido* [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=bpdh7Z8ImqU>

Alonso, Fernando; Alves, Marilina; Quiñones, Sofía y Pou, Leticia. (2019). Opinan los protagonistas. Integrantes del taller de teatro del oprimido en la Unidad N° 20 INR, PAS (MEC). *Horizonte cultural. Edición especial Encuentro Regional de Teatro del Cenur Litoral Norte*. Salto, Uruguay.

Barquet, Paula (15 de abril de 2018). UNA SOCIEDAD VIOLENTADA. Salto, la ciudad golpeada. El País. Montevideo, Uruguay. <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/salto-ciudad-golpeada.html>

Boal, Augusto (2014). *Hamlet e o filho do padeiro. Memórias imaginadas*. San Pablo, Brasil. Cosac Naify.

Boal, Augusto (2009). *A estética do Oprimido*. Río de Janeiro, Brasil. Editora Garamond.

Boal, Augusto (2006). *Jogos para atores e não-atores. Edição revista e ampliada*. Río de Janeiro, Brasil. Editora Civilização brasileira.

Boal, Augusto (2004). *Arco iris del Deseo*. Río de Janeiro, Brasil. Civilización brasileira.

Boal, Augusto (2003). *O Teatro como arte marcial*. Río de Janeiro, Brasil. Alba Editorial.

Boal, Augusto (1980) *Teatro del Oprimido*. Alba Editorial.

Chiriff, Néstor y Leticia Pou (31 de agosto de 2019). *El Teatro Foro: dramaturgia colectiva en la Unidad N°20 de Salto*. Encuentro de sistematización de experiencias de educación en privación de libertad. FEUU, Montevideo, Uruguay. Instituto de Formación en Educación Social (IFES-CFE).

Cobo, Cristobal. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana, Madrid, España.

Freire, Paulo. (2006.) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

Freire, Paulo. (2003). *El grito Manso*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.

Freire, Paulo & Faúndez, Antonio. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.

Jenkins, Henry. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Pou, Leticia (2021). *Las radios universitarias en el marco de la cultura digital actual. Recreaciones educativas en universidades públicas de Argentina (UBA) y Uruguay (Udelar)*. Tesis de Maestría para la Maestría Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Pou, Leticia y Rocha, Fernando (diciembre de 2013). *Taller introductorio al Teatro del Oprimido en el Centro de Rehabilitación Salto*. [Pauta para la planificación de los cursos]. Programa Aprender Siempre, Ministerio de Educación y Cultura. Salto, Uruguay.

Pou, Leticia [Salto a Freire] (7 de octubre de 202). Charla 07/10/21 Salto a Freire [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=9W0jhWI-6m6E>

Santos, Bárbara. (2017). *Teatro del Oprimido. Raíces y alas. Una teoría de la Praxis*. KURINGA.

Speranza, Sabrina. (2019). *Newspaper Theatre: The oldest branch of TO in the post-print present*. In *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed* (pp. 150-155). Routledge.

Speranza, Sabrina. (2016). *Alcances de la representación en teatro del oprimido de adolescentes privados de libertad* [Tesis Maestría en Ciencias Humanas- Opción Teoría e Historia del Teatro Universidad de la República, Montevideo, Uruguay] [colibri.udelar.edu.uy](http://colibri.udelar.edu.uy)



**EJE TEMÁTICO 3**  
**PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR**





## Capítulo 6

# Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora.

Fernando Lázaro  
Fernando Santana  
Ezequiel Alfieri

Hablar de las apuestas educativas impulsadas desde las organizaciones y movimientos sociales y populares implica entrar en un mundo de múltiples experiencias, objetivos, planteos didácticos y pedagógicos. En función de sus espacios de intervención, de las experiencias acumuladas, de los contextos particulares, de la correlación de fuerzas existentes, y multiplicidad de factores, los movimientos populares y sociales han tomado la educación en sus manos para confrontar, plantear y desarrollar otra educación, contraria, complementaria o alternativa a la denominada tradicional y opuesta a los proyectos educativos neoliberales o neoconservadoras vinculados a las grandes corporaciones económicas impulsadas y en relación con los organismos multilaterales de créditos.

### **LA EMERGENCIA DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES Y SOCIALES**

Durante la década del '90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos populares, sociales y territoriales que empezaron a resistir la implementación de las medidas neoliberales. En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados<sup>1</sup>, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas -MNER-) y un importante abanico de organizaciones territoriales (vinculadas a las problemáticas de la vivienda, tierra, salud, educación, cultural, etc.) que desplegaron tareas de índole cooperativa y comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas de la población de sus barrios, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas, a la vez de manifestarse contrarios a las reformas políticas, económicas y sociales que se implementaban.

---

1- Podemos citar como ejemplo: Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Movimiento de Trabajo y Liberación (MTL); Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y Movimiento Teresa Rodríguez (MTR).

Los Movimientos populares y sociales surgidos en América Latina y Argentina son vastos y difícilmente pueda hacerse de ellos una definición que pueda englobarlos<sup>2</sup>. Lo que podemos afirmar es que la particularidad de los Nuevos Movimientos populares y sociales (NMPyS) es trascender el reclamo meramente económico (salarial y de mejores condiciones de trabajo) y ampliar sus demandas a espacios que exceden la regulación económica.

La nueva etapa de acumulación capitalista hace que haya un replanteo de reclamos que se hacen a las empresas y al Estado para revertir las problemáticas sociales y/o ecológicas que sufre la población. Las nuevas demandas vinculadas al acceso de recursos esenciales y básicos para la sociedad (educación, salud, etc.), sumadas a las demandas en torno a los daños ecológicos causados por la explotación de empresas, al cuidado de los recursos naturales, al reclamo por planes y subsidios sociales, y en contra de las relaciones patriarcales y sexistas en el seno de la sociedad son algunas de las características para pensar y analizar a los NMPyS.

Para Boaventura de Sousa Santos (2001), la novedad más importante de los nuevos movimientos sociales reside en la capacidad de extender la crítica a la regulación social capitalista, excediendo la forma meramente económica y ampliando el cuestionamiento a espacios antes invisibilizados u ocultos en la trama social. De esta manera la potencia de estos movimientos es hacer visible y cuestionar los principios rectores de la sociedad capitalista y sus efectos en la sociedad:

La novedad más grande de los NMS reside en que ... al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, y ni siquiera son específicas de ellas, como son la guerra, la polución, el machismo, el racismo, o el productivismo; y al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material del que, en la cultura y en la calidad de vida, denuncian los NMSs, con una radicalidad sin precedentes, los excesos de regulación de la modernidad ... Tales excesos alcanzan no sólo el modo como se trabaja y produce, sino también el modo cómo se descansa y vive; la pobreza y las asimetrías de las relaciones sociales son la otra fase de la alienación y del desequilibrio interior de los individuos; y finalmente, esas formas de opresión no alcanzan específicamente a una clase social y sí a grupos sociales transclasistas o incluso a la sociedad en su todo (p. 178).

---

2- Para el análisis del concepto e implicancia de los Movimiento Sociales véase: De Sousa Santos (2013), Touraine Alain (1987), Castel Robert (1997), Tilly, CH (2000), Melucci, A. (1994), Tarrow, S (1997), Zibechi, R. (2004), Gentili, P. y Sverdlick, I. (2008), Palumbo M. y Guelman A (2018)

De esta forma, la acción no reside en el rechazo a la política sino por el contrario en una revalorización y redefinición de ella en términos de ampliación de ésta para incorporar los reclamos al conjunto de la sociedad civil:

no reside en el rechazo de la política sino, al contrario, en la ampliación de la política hasta más allá del marco liberal de la distinción entre estado y sociedad civil. Los NMSs parten del presupuesto de que las contradicciones y las oscilaciones periódicas entre el principio del Estado y el principio del mercado son más aparentes que reales, en la medida en que el tránsito histórico del capitalismo se hace de una interpenetración siempre creciente entre los dos principios, una interpenetración que subvierte y oculta la exterioridad formal del Estado y de la política frente a las relaciones sociales de producción. En estas condiciones, invocar el principio del estado contra el principio del mercado, es caer en la trampa de la radicalidad fácil que consiste en transformar lo que existe en lo que ya existe, como es propio del discurso político oficial (p, 181).

Según Mellucci (1999) la particularidad de los nuevos movimientos sociales se enmarca en la crítica del orden establecido y de nuevas formas de acción contrarias al régimen de acumulación capitalista, de esta manera:

La definición analítica que propongo de movimiento social como forma de acción colectiva abarca las siguientes dimensiones: a) basada en la solidaridad, b) que desarrolla un conflicto y c) que rompe los límites del sistema en que ocurre la acción. Antes que todo, la acción colectiva debe contener solidaridad, es decir, la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como miembros del mismo sistema de relaciones sociales. La segunda característica es la presencia del conflicto, es decir, una situación en la cual dos adversarios se encuentran en oposición sobre un objeto común, en un campo disputado por ambos. ... La tercera dimensión es la ruptura de los límites de compatibilidad de un sistema al que los actores involucrados se refieren. Romper los límites significa la acción que sobrepasa el rango de variación que un sistema puede tolerar, sin cambiar su estructura (entendida como la suma de elementos y relaciones que la conforman). Los sistemas de relaciones sociales pueden ser muchos y muy variados, pero lo importante aquí es la existencia de un comportamiento que traspasa las fronteras de compatibilidad, forzando al sistema a ir más allá del rango de variaciones que su estructura puede tolerar (p. S/n).

Sin embargo, lo anterior por sí sólo no agota las características de los NMPyS ya que también van acompañados de nuevas formas organizacionales y de dinámicas internas que difieren de las prácticas concebidas en los movimientos sociales clásicos o tradicionales. La forma de participación, el anclaje territorial, la horizontalidad, las prácticas asamblearias, la democracia directa, son características que rompen con los esquemas tradicionales de participación, ya sean partidarios o sindicales.

Para Raúl Zibechi (2003) los movimientos sociales latinoamericanos a pesar de su diversidad en cuanto a conformación, dinámica, procesos y objetivos tienen tendencias comunes; ellas serían: la territorialización, la búsqueda de autonomía, la identidad, la formación de sus propios intelectuales y militantes, la elaboración de proyectos educativos -inspirados en la educación popular-, el nuevo papel de las mujeres, la organización del trabajo y la naturaleza y por último las nuevas formas autoafirmativas, en las cuales los nuevos actores se hacen visibles y reafirman sus rasgos de identidad. La territorialidad sería, para este autor, uno de los rasgos más significativos, que contiene dentro suyo parte de las características anteriores:

De todas las características mencionadas, las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos, y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica... El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente (p. 187).

Para Maristella Svampa (2006), en los marcos de la “gran asimetría” producida en la década del ’90, estos movimientos se caracterizaron en un primer momento por una etapa defensiva contra el ajuste neoliberal pero rápidamente pasan a una etapa proactiva, que busca desarrollar prácticas superadoras, alternativas y emancipatorias de la situación social en la que los movimientos están inmersos. Para esta autora las principales características estarían marcadas por la territorialidad, la acción directa, la democracia, la autonomía y un nuevo ethos militante.

Nora Gluz (2013) retoma cinco puntos como centrales a la hora de entender la dinámica y alcance de los movimientos sociales: “la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación, la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional, la heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas, su surgimiento desde los márgenes y un fuerte anclaje territorial” (p. 25-26).

En síntesis, hablar de los Movimientos Populares y Sociales implica no sólo una nueva configuración que estos realizan de las problemáticas que el capitalismo conlleva, sino también repensarlos en los aspectos disruptivos que estos plantean, en tanto objetivos que se proponen, pero que no pueden estar separados de su práctica concreta.

Resumiendo lo anterior podemos afirmar con Alfonso Torres Carriello (2011) que entendemos por Movimiento Popular y Social:

un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de población, quiénes a través de la organización y la movilización en torno a sus demandas y sus luchas van elaborando un sistema de creencias y una

identidad colectiva, a la vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social ... En primer lugar, todo movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo (p. 97).

## **LA EDUCACIÓN POPULAR EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.**

La educación es una de las demandas que los Movimientos Populares y Sociales empiezan a tomar en sus manos; aparece como una exigencia por parte de estos movimientos, que interpelan por espacios educativos, ya sea creando espacios educativos propios, o disputando al propio Estado nuevos espacios de formación. De esta manera, la educación es un tema que abordan los movimientos populares en tanto problema a resolver.

Si bien la educación y la formación no es algo nuevo en la historia del movimiento obrero y campesino<sup>3</sup> ni tampoco lo son las críticas al sistema educativo diseñado por el Estado, lo distinto radica en su oposición a las estructuras normativas, estructuradas y exclutoras que llevaron a que millones de jóvenes estén por fuera del sistema educativo. Imbricados en la denuncia de las políticas neoliberales y en la mercantilización de la educación los objetivos pasan por transformar las relaciones sociales existentes, tomando la educación un lugar central. González Terrero (2012), en su análisis sobre los nuevos movimientos sociales, afirma que:

Los movimientos sociales... le otorgan un lugar privilegiado a la educación en sus proyectos de lucha. Ello se da, por una parte, porque consideran que educar a los suyos es una tarea tan fundamental y central para las luchas presentes y futuras, que prefieren asumirla ellos mismos para que los procesos se fortalezcan, los sujetos se empoderen y se logre construir caminos alternativos al capitalismo. Por otra parte, porque el Estado neoliberal abandonó su responsabilidad de la 'educación como un derecho' y simplemente muchas poblaciones no encuentran espacios en donde estudiar ya sea porque trabajan en el día, porque no existen escuelas en sus contextos, porque las escuelas no responden a sus necesidades o porque han sido expulsados de las mismas. Los movimientos han venido supliendo esa responsabilidad, pero no para quitarle cargas al Estado o para hacer de Estado, sino para lograr procesos de formación alternativa y acorde con las políticas del movimiento y de las necesidades de los pobladores y sus contextos (p.5).

---

3- Varios son los ejemplos en la historia argentina, baste con citar algunos ejemplos como las sociedades populares socialistas o las escuelas libertarias anarquistas, los cursos de capacitación dentro de gremios, entre otras experiencias.

Para Nora Gluz (2013), los NMSs crean movimientos pedagógicos en tanto formación de sujetos implicados en la lucha por la transformación social y en confrontación hacia el Estado:

se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. En este proceso, lo educativo en estos movimientos tiene que ver tanto con las demandas o confrontaciones hacia el Estado en su papel de 'educador', como hacia el interior del propio movimiento al concebirlo como un actor pedagógico en sentido amplio: las relaciones con los otros, los encuentros cotidianos, los espacios decisionales, entre otros. Es decir, el movimiento se considera sujeto y principio educativo y por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo. Se materializa así, una matriz pedagógica al construir un modelo de formación humana cuyas intenciones se anclan en sus objetivos y principios como movimiento (p. 34).

Sin embargo, la crítica al sistema educativo no implica solamente una cuestión de los objetivos que la educación debería tener sino también una nueva matriz en tanto construcción del conocimiento, relaciones interpersonales y subjetivas, así como también la importancia del conocimiento en tanto democratización dentro un sistema excluyente.

Para Norma Michi (2012), los movimientos populares y sociales surgidos en la década del '90 y principios del presente siglo estarían entrando en un cuarto momento de la educación popular, dado por un replanteo de lo público a partir de los movimientos sociales que interpelan al Estado llevando adelante experiencias educativas. Lo novedoso sería:

esa apropiación del modo escolar, lo que significa un desafío y la asunción de una posición respecto del sistema público de enseñanza. Estas experiencias... buscan constituirse en denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad. Procuran llevar adelante una acción que podemos entender como prefigurativa en el campo escolar para la que reclaman reconocimiento, financiamiento y respeto de su autonomía pedagógica (p.168).

Compartimos con Michi en ese sentido, que:

la disputa que llevan adelante los movimientos sociales populares, en las experiencias de educación en general y de escuelas en particular, es parte de su lucha social y de la construcción prefigurativa de una sociedad justa que asumen. En estas organizaciones y movimientos está puesta nuestra esperanza tanto para la transformación social como para la contribución de una educación realmente popular (p. 174).

Pero ¿cuáles serían los elementos que adoptan los Movimientos Sociales de la Educación Popular? Según Torres Carrillo (2011), las características de la educación popular que la mayoría de los movimientos sociales adopta serían:

Capítulo 6. Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora.

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento del papel integrador que ha jugado allí la educación formal; 2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante; 3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social; 4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular; 5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 18).

Desde este paradigma educativo, por lo tanto, los movimientos sociales intentan ubicar al sujeto como sujeto histórico, y que tiene como finalidad “un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder” (p. 22), en la construcción de un proyecto emancipador, acompañando sus luchas, organizaciones y movimientos: “La Educación Popular es popular, porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas; y porque sus objetivos, contenidos y metodologías buscan ponerse en función del proyecto de emancipación popular” (p. 22).

Por lo tanto, estas experiencias educativas no parten de ser un entramado más que demanda a un Estado ausente el hacerse cargo de la problemática educativa, sino que es la misma organización social la que interpela a dicho Estado, asumiendo la responsabilidad de la tarea educativa:

La interpelación a la política pública se funda en la lucha por la apropiación del acceso al saber y la definición misma del saber relevante en las escuelas; y cobra fuerza a la par que sus experiencias logran sistematicidad, sostenimiento en el tiempo, ampliación de su radio de acción e incluso, en algunos casos, reconocimiento oficial (Gluz, 2010: 71).

## **LOS BACHILLERATOS EN EMPRESAS RECUPERADAS: PEDAGOGÍA, PRAXIS EDUCATIVA Y DIDÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR.**

Los Bachilleratos Populares (BBPP) son escuelas autogestionadas para personas adultas desde y en organizaciones sociales, que nacen en el año 2004 en la Argentina- con posterioridad a la crisis del 2001-, en una empresa recuperada de la Ciudad de Buenos Aires (IMPA), y que desde su misma conformación, buscan propiciar las condiciones de una educación que sea liberadora, que permita la construcción de una propuesta educativa que vislumbre el umbral de lo posible, de configuración de una nueva sociedad, con otras relaciones sociales más igualitarias, más justas. Interpelan al Estado para su reconocimiento y toman a la Educación Popular (EP) como fundamento de sus prácticas pedagógicas, recuperando en su praxis cotidiana el sentido político de esta



corriente pedagógica latinoamericana, explicitando la no neutralidad del acto educativo y llamando a la conciencia de la propia experiencia de sí y de estar en el mundo, para sentar las bases que permitan transformarlo. Están inmersos en un entramado social cambiante, complejo y en permanente movimiento (lo mismo que los sujetos docentes y estudiantes que en ellos confluyen) y se relacionan con un Estado que, si bien perpetua las condiciones de reproducción de la clase dominante, está atravesado por las tensiones de la sociedad civil, que pujan para que pueda incorporar las demandas que los diferentes grupos sociales plantean (Gramsci, 1984). En ese sentido, la conformación de los BBPP debe ser leída como una estrategia en la base del sistema educativo (única institución de la sociedad civil que asegura masividad, continuidad y llegada a todos los estratos de la sociedad), que busca sentar las condiciones para una revolución, una subversión en términos de Fals Borda (2012:51), que permita romper los entramados que devienen en situaciones de injusticia social y la realización de la utopía, como espacio posible de realización en el presente.

Una de las principales interrupciones que los BBPP vienen a proponer es el hecho de pensar una propuesta pedagógica de EP pero en los marcos del sistema oficial estatal. Si la historia de las prácticas de EP ha estado ligada mayoritariamente al ámbito de lo no formal, los BBPP traen como inédita la interpelación del sistema educativo de conjunto, pero desde adentro, es decir, siendo parte de él, y equivaliendo su pasaje por los mismos, a la certificación lograda en cualquier escuela de educación media o secundaria. Los planteos de autogestión, la toma de decisiones en asambleas, el objetivo político de la educación que se proponen, la construcción del sujeto pedagógico que intentan formar, así como el trabajo en equipo docente, son algunos aspectos que permiten ubicarlos como una singularidad dentro de los marcos del sistema educativo en el área específica de la educación de las personas adultas.

Podemos pensar, entonces, la estrategia de creación de estas escuelas populares en la lucha por la construcción de otra hegemonía, que sea expresión de los sectores históricamente postergados y sus intereses de clase.

## **SOBRE EL DEBATE PEDAGÓGICO**

La teoría social de la educación interpreta de diferentes maneras la función social de la escuela. Ésta no sólo reproduce las relaciones de dominación (Althusser, 1998; Bourdieu, 1997) sino que también es un campo de disputa para la transformación de las relaciones sociales. Es decir, tanto la educación como la escuela son campos de lucha y de tensión permanente (McLaren y Giroux: 1998, Ball: 1987), ya sea por la modificación o la conservación de las relaciones sociales imperantes.



Si las teorías de la reproducción ponían el énfasis en los mecanismos a través de los cuales las clases dominantes legitimaban una visión del mundo e invisibilizaban las luchas de amplios sectores de la sociedad, tanto la EP como las pedagogías críticas pondrán en primer plano la politicidad del acto educativo y la idea de que la educación puede ser un instrumento de dominación, pero también de liberación. Paulo Freire (1975) afirmaba que no existe una educación neutra: o la educación reproduce las condiciones de desigualdad (concepción bancaria) o es emancipadora y denuncia e interviene sobre las injusticias existentes. Tomando esa premisa, Freire hace hincapié en la educación como proceso de liberación, a partir del diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la democratización del saber, apuntando a la creatividad de los sujetos (docente, estudiante, militante de la organización responsable política del espacio) que permitan pensar otra sociedad posible.

Otro de los aportes más importantes que realiza Paulo Freire es replantear la relación entre educador y educando. La educación para el pedagogo brasileño es diálogo, y en el diálogo se va construyendo el conocimiento. Pero ese conocimiento debe convertirse en acción transformadora de la realidad, es decir no hay Educación Popular sin transformación de las personas y del mundo. Pero dicha transformación debe darse con el protagonismo de los sujetos implicados, no por fuera o al margen de ellos y ellas. La educación para la liberación debe ser en relación con el mundo y en su problematización (y no desde una externalización del conocimiento). La apuesta es a esa transformación y existe una necesidad urgente de tensionar también los discursos y convertirlos en un tejido de diversidades de sentidos comunes (no hay un único sentido común), porque si no se estaría representando la memoria de la educación popular y convirtiéndola en una entelequia. No hay educación popular sin resistencia, porque no existe la transformación social sin luchar contra el sentido común, no se trata de un mero decálogo de buenas costumbres de militantes hacia un pueblo sojuzgado. Por eso, en ese devenir, los condicionamientos se hacen revulsivos para generar tensión también dentro de lo que llamamos EP.

Se busca que la escuela rompa con la lógica transmisora de conocimiento como fin último y se transforme en un espacio de organización política. En su carta como secretario de educación del Estado de San Pablo, Freire (2005) afirma que:

La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser (p.19).

Las experiencias educativas de los BBPP ubican en el centro de la escena el debate sobre qué tipo de educación y de escuela hace falta para atender la problemática de millones de jóvenes y adultos/as que están por fuera del sistema educativo. En tanto movimiento social, toman la educación en sus manos y crean espacios educativos propios, disputando al propio Estado nuevos espacios de construcción pedagógica.

Es desde esta doble dimensión que plantea la educación popular de donde parten los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas (BPER): por un lado, como necesarios para la transformación de las relaciones sociales en las que todos los sujetos implicados están involucrados/as; y por otro lado como transformación de la relación educador-educando, indispensable para la concientización de las relaciones de opresión en las que estamos insertos/as. El aporte de la EP es propiciar el terreno para que esos cambios sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores de lo que Freire llamaba la educación bancaria, que no es otra cosa en nuestra actualidad que la reproducción vacía y sin un objetivo claro de los contenidos que se tienen que dar en los planes de estudios.

Desde las educaciones populares y desde estas experiencias no puede haber un plan escolar (un programa en el que se detalle el modo y conjunto de medios necesarios para llevar adelante una propuesta) porque no existe plan de estudios que dé cuenta de la multiplicidad de identidades, géneros, hambre, miedos, historia y sentidos comunes. Se trata de pensar un proyecto de transformación social donde quepa el futuro por hacer y el presente por cambiar.

## **SOBRE LA PRAXIS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LOS BACHILLERATOS POPULARES.**

### **La escuela pública popular: la escuela como organización social.**

Una de las primeras cuestiones que tenemos que enunciar es que los BBPP son escuelas para jóvenes y adultos/as abiertas a la comunidad. Es decir, no son escuelas exclusivas para los/as militantes o allegados/as a los movimientos u organizaciones sociales que los impulsan, sino que son espacios educativos abiertos pero impulsados y creados en y desde organizaciones sociales. Estamos aquí ante un salto cualitativo de las organizaciones sociales, que despliegan no ya una táctica defensiva o de reclamo al Estado por políticas educativas, sino que asumen la tarea de abrir sus propios espacios, con sus docentes-militantes, en sus lugares de construcción política, e interpelando al Estado para su reconocimiento en tanto acreditación de los títulos (o, en otras palabras, la acreditación de los saberes que allí se imparten).

Una de las características principales de la escuela como organización social es que ésta debe estar presente no sólo en el acto educativo, sino también en las luchas y tensiones de la propia comunidad donde el BP está inserto. Desde esta óptica se plantea trascender los límites entre la escuela y el barrio/comunidad, y pensar desde esta lógica las tensiones en que la comunidad y la organización estén insertas. La clave de pensar las escuelas como organizaciones sociales implica indagar acerca de la manera en que se rompe el binomio del *adentro* y el *afuera*. En otras palabras, de qué forma se puede pensar la escuela más allá de su práctica áulica concreta. De esta forma, toma cuerpo el planteo de la Escuela Pública Popular desde organizaciones sociales y reconocidas por el Estado -o en pelea por el reconocimiento- que desarrolla Moacir Gadotti (1993). No se trata de pensar la clásica y tradicional adjetivación sobre el *afuera* y el *adentro*, arraigada también en el sentido común -el *adentro* como algo positivo y el *afuera* lo que hay que desterrar-, sino de que esa conjunción se vuelva semiótica y pueda comunicarse para disrupir con ciertos patrones que son transferidos por los organismos mundiales, que entienden en estos conceptos la disfrazada dicotomía entre inclusión y exclusión. El *adentro* y el *afuera* se constituyen en un todo gnoseológico que intenta construir un nuevo método humano, porque hablar de un *adentro* y un *afuera* es hablar de un límite constitutivo. Romper ese binomio para trascender esa parcialidad que no es neutra y que tiene fines políticos y hay que desnaturalizar.

La noción de escuela pública popular debe ser entendida como una escuela en manos de la comunidad, frente a los burocratismos y normativismos de la estructura escolar.

Los Bachilleratos populares plantean disputar al Estado el carácter de lo público, en tanto democratización real y concreta para la comunidad en la que están insertos, y modificando la escuela en tanto relación con la comunidad circundante o entre ella y la organización social. La escuela tiene que romper esa barrera históricamente construida y ser parte del proceso de construcción social, pero para ello tiene que entrar en diálogo con otros saberes y tradiciones. La escuela como dispositivo de tránsito y no de fin, un tránsito desde donde esa construcción social se hace también obscena a la creencia de que con educación cambiamos al mundo. La escuela no estuvo jamás pensada para eso sino para perpetuar en el poder a los/as poderosos/as. Desde los BP se destruye todo esquema posible porque cada espacio supuestamente ecléctico lleva en sí signos de poderío. Hay que reconstruir los sentidos de una otredad que no está con el propósito de fagocitar esa escuela y pensarla como un dispositivo que puede generar una tensión en los sujetos y un tránsito más allá de su fin.

### **Autogestión y Autonomía**

La autogestión escolar y la autonomía del proyecto educativo son dos de las banderas que toman los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas. En primer lugar, hay que destacar que para los BBPP el concepto de autonomía no es una dádiva del Estado, tal como aconteció en la reforma educativa de los '90 (Saforcada, 2010) sino que la autonomía del proyecto educativo es impulsada por las propias organizaciones sociales, por acción consciente y planificada y no por una acción del Estado hacia el entramado social del que la organización social forma parte. De esta manera es la propia organización la que va generando su propio entramado escolar.

Asimismo, el concepto de autogestión es retomado desde una larga tradición del movimiento obrero, que desde fines del siglo XIX asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués.

En consecuencia, los BBPP parten de la autonomía del proyecto educativo en tanto organización social, pero ubicando al Estado como responsable del derecho a la Educación. Esta responsabilidad es clave para poder desplegar las estrategias educativas en clave de masividad y de disputa real.

El debate pasa por el principio de autogestión social, porque se entiende a lo escolar en el devenir de una práctica social que incluye lo escolar. No hay posibilidad de escolarizar las historias de miseria, violencia y hambre con la que vienen nuestros/as estudiantes. ¿Qué entendemos por autogestión social? Allí las educaciones populares tienen muchas respuestas. En principio pensar y repensar nuestro papel en la sociedad, pensándonos con otro/a. Los sectores populares no están exentos de generar discriminaciones, violencias, etc. sino por el contrario son muchas veces usados como artífices de esas lógicas de globalización que lo hacen creer que pertenecen al mundo en el que todos/as comemos, todos/as vivimos y todos/as soñamos. Comenzar a construir la solidaridad social es empezar a tener un sentido de solidaridad de clase. Sin ésta es muy difícil poder autogestionar los deseos colectivos. Los/as estudiantes no ingresan al espacio para transformar la realidad, ingresan con toda la carga con la que transitan todos los y las sujetos y sujetas en esta sociedad. Reconocerse como parte de esa complejidad es poder pensar en una autonomía social que incluye lo escolar, pero también el entramado de relaciones y hechos sociales desplegado dentro del propio entramado escolar.

Capítulo 6. Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora.

Por tanto, la autogestión cobra centralidad, en tanto hacer de las organizaciones, que buscan un proyecto educativo alternativo al dominante, y que desde ese lugar intentan reformular el hecho educativo y la relación con la comunidad.

La autogestión se potencia como instancia defensiva, en tanto relación con el Estado, para sostener y subsanar un derecho básico vulnerado para millones de jóvenes y adultos/as que no acceden a sus derechos como sujetos sociales y menos aún al sistema educativo; y como instancia ofensiva en tanto despliegue de estrategias por parte de las organizaciones sociales para llevar adelante otra educación. Es desde esta concepción que Riccono y Santana (2013) plantean el concepto de Autogestión ligada a los BBPP:

el proceso de la autogestión conlleva, por un lado, el deseo de subsanar un derecho vulnerado –trabajo, educación, salud, etc.-, primer motor organizativo, y puede derivar, por otro lado, en la necesidad de la autogestión como forma de organización para llevar adelante el proceso embrionario que la defensa de esos derechos acarrea consigo (p. 69-70).

Para agregar más adelante la práctica autogestiva como práctica propositiva:

apelar al protagonismo de los sectores populares y de sus organizaciones para disputar poder popular; construyendo, de esa manera, las escuelas propias, alternativizando así al sistema educativo, desde adentro (p. 70)

La autonomía del proyecto educativo se visualiza en torno a la propuesta de pensar una educación que sea acorde a lo que la organización social desea para construir un mundo más justo, ya que en ella cobra sentido la estrategia educativa en torno al fortalecimiento del sujeto que se quiere construir en oposición a los planteos conservadores y reproductivistas. Fortalecimiento que habla más que nada de la posibilidad de defensa de los derechos, pero también de la creatividad de generar nuevos derechos, ya que muchos de estos son generados por las clases opresoras por medio de artilugios para seguir obteniendo beneficios. Romper con el sentido común para llegar a esa autonomía es un deber colectivo como organización social, porque no se puede negar que el sentido común también es parte de un aprendizaje, de un conocimiento que se adquiere de forma espontánea, acrítica y convencional.

Es así como el proyecto pedagógico debe entenderse en la totalidad que implica adoptar los preceptos de la EP (en tanto forma y contenido) y a su vez teniendo en cuenta el espacio donde se inserta dicha práctica educativa. El principio autogestivo se traduce aquí en la posibilidad de desplegar lo que cada bachillerato cree acorde para el funcionamiento del espacio escolar, en tanto organización interna, en tanto actividades, como así también en tanto sujeto educativo que pretende construir.

### **Sujeto Educativo: en la búsqueda del sujeto político.**

Otro de los aspectos a considerar es el sujeto educativo que intentan construir. Esto se va a distanciar de las construcciones vinculadas a la tradición normalista-liberal y de la tradición neoliberal y va a retomar la tradición de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular que apunta a la formación de un 'sujeto político' que tenga las herramientas necesarias para poder modificar las relaciones sociales de injusticia. No plantean adaptar al sujeto a los marcos de la sociedad capitalista ni tampoco brindar las herramientas para que se desenvuelva en ella. La formación de un sujeto político conlleva la necesidad de generar espacios donde el sujeto joven adulto/a pueda tener voz y decisión en las instancias colectivas, así como participar en la toma de decisiones con respecto a su funcionamiento. El sujeto político que se propone y que se intenta construir, parte de saberse con derechos vulnerados, en una situación desigual y subalterna en tanto clase social, pero a su vez se ubica en la posibilidad de modificación del orden social existente. Se parte de un sujeto inacabado, y por tanto desde ese inacabamiento es que la educación es esencialmente política, ya que es un deber de todo/a educador/a popular recorrer el camino de la completitud. Formar sujetos políticos implica romper con la lógica de acumulación del capital, partiendo de su propia condición, para desde allí entender las relaciones sociales circundantes. El desenmascaramiento de las relaciones sociales capitalistas y de las relaciones de poder dentro de la trama educativa es lo que mueve a los BBPP en la búsqueda de la construcción de ese sujeto pedagógico:

Este intento por desenmascarar dichas relaciones y poner a desnudo la intencionalidad política de la educación, permite ver a la misma como un campo de disputa (Alfieri, Lázaro, Santana: 2021).

Uno de los argumentos con fuerza que aparece en este sentido es la categoría de *habilitar* la voz y los cuerpos a los/as estudiantes y *habilitar* su participación en las instancias colectivas de construcción al interior de los BBPP. Sin embargo, la búsqueda es poder construir una propia voz, que a su vez se constituya también en una voz colectiva. No se trata de pensar en voces o cuerpos habilitados a decir, a nombrar, a categorizar palabras y corporalidades en términos de un sentir y un saber hegemónicos que muchas veces nada tienen que ver con sus vidas. Crear una voz en conjunto es la posibilidad de irrumpir en una sociedad donde la taxonomía de clasificación de voces y cuerpos está dada. Es sí poder habilitar otra voz y otro cuerpo en sentido de colectivo y de solidaridad. La participación de los/as estudiantes en la construcción de los conocimientos y en las actividades del Bachillerato Popular es una cuestión nodal.

Habilitar la voz, incorporar una voz negada, oculta, sojuzgada, aparece como clave para que el proyecto educativo cobre vida y sentido. Todo el tiempo se piensa en dispositivos que permitan la incorporación del estudiante en el proceso de decisión cotidiana en las cuestiones referidas a los Bachilleratos Populares.

Restituir la voz implica una instancia de reposición de un derecho y aparece como salto o impulso para construir otras relaciones en su interior: volver a ocupar un lugar, dar sentido al espacio, empezar a interactuar, ser parte de un proyecto, tomar decisiones, definir cuestiones ligadas a los bachilleratos, pero en diálogo con los/as docentes, o en todo caso, en esa relación docente y estudiante ambos/as deben salir fortalecidos/as.

Para ello se habilitan espacios en común como las asambleas y procesos de construcción de conocimiento participativo. Sentirse parte del proyecto es fundamental para que el Bachillerato Popular logre potenciar el trabajo en clave de Educación Popular. La participación debe estar presente en la clase, en la dinámica general del espacio, en las peleas por las reivindicaciones específicas, en la articulación y propuestas pedagógicas con otras organizaciones y empresas recuperadas. El trabajo colectivo y los acuerdos entre docentes y estudiantes son una marca de intervención al interior de cada uno de los espacios educativos.

### **Relación con el Estado (lucha e interpelación).**

Los BBPP no esperan el reconocimiento del Estado para empezar con sus actividades. Lo primero que surge es el hecho educativo, a partir de una necesidad concreta de la población y de donde esté inserta la organización social que lo impulse. Una vez producido, se interpela al Estado en busca de un reconocimiento; por tanto, es la organización social la que crea la experiencia, y exige el reconocimiento de ella al Estado. La interpelación al Estado se piensa desde la autonomía política y pedagógica, que potencia una praxis instituyente, una educación para la transformación social. Rompiendo con la asimilación de lo público como igual al Estado, las organizaciones sociales pasan a disputar las políticas públicas que el propio Estado monopoliza, en el marco de una praxis que busca la modificación de ese Estado, o de las condiciones de reproducción de éste.

Es este tipo de interpelación la que se puso (y se pone) en tensión cada vez que una organización social abre un Bachillerato Popular. Es aquí donde el Estado pierde una de sus funciones fundamentales, que es el control del cuerpo social para la reproducción de las relaciones hegemónicas.



La disputa por el reconocimiento, por los salarios, por las becas y por el financiamiento integral de los espacios hay que entenderla desde ese lugar, sabiendo que el Estado no va a dar ninguna concesión si no es a través de la interpelación y la presión constante, sacando a la esfera de lo público el conflicto que se mantiene con él, buscando generar acciones de visibilidad que permitan también instalar la problemática en la agenda pública.

### **Lugar del conocimiento y Diseño Curricular**

El lugar que se le asigna al conocimiento y al diseño curricular que despliegan los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas nos introduce en el entramado escolar en tanto sentido y práctica del proyecto político pedagógico que impulsan.

Tadeu Da Silva (1997) afirma, respecto al papel del conocimiento y el currículo en tanto relaciones sociales construidas por los actores y sujetos involucrados, que al pensarlos como relación social se incorpora la noción de poder a la dinámica de la escuela, más allá de los contenidos y de la propia práctica áulica, y se la ubica en la relación docente-estudiante, escuela-comunidad y la multiplicidad de poderes (género, raza, nacionalidad, clase, etc.) que se expanden y reproducen entre los/as propios/as estudiantes. A su vez Alicia de Alba (1998) indica que el currículum expresa los elementos culturales de los grupos sociales que los impulsan y que están en permanente tensión con aquellos que traen los sujetos involucrados. De esta manera el currículum es una síntesis entre la propuesta y la redefinición que realizan los sujetos involucrados. Los saberes relevantes no sólo están asociados a un contenido determinado sino también a la posibilidad de que éste sirva para la transformación social. Según Lázaro (2010), tenemos que planificar siempre pensando en la no neutralidad de la educación y en la misión de desocultar los mecanismos de opresión en los que estamos inmersos/as:

nosotros tratamos de brindar la herramienta para que puedan acceder a todo tipo de formación. La escuela a veces peca de neutral... se trata de desocultar, hacer visible por qué damos cada uno de los contenidos que damos. No queremos un sujeto que se adapte, sino que transforme y para transformar tiene que tener las mismas herramientas que las clases dominantes. Ellos saben cuáles son estos saberes, por qué los trabajan (p. 10-11).

En ese sentido el currículum siempre es político, nunca es neutral y está enmarcado en un proyecto determinado. El diseño curricular es flexible, ya que se piensa en diferentes dispositivos para que los/as estudiantes transiten el espacio y obtengan la acreditación. Es decir, no hay un modo único de habitar, de transcurrir el espacio y de estar en él.



Los diseños curriculares son flexibles justamente por la particularidad del sujeto joven-adulto/a que concurre y no en clave de facilidad en la cursada. Es en este sentido que se pronuncia Brusilovsky (2015) al afirmar que: “Las condiciones organizacionales (horarios, condiciones de cursada) indican también la preocupación por tomar en cuenta tanto las situaciones de vida de los estudiantes como la creación de condiciones para hacer viable un trabajo curricular responsable” (p. 30).

Es así como los nuevos contextos sociales, los nuevos sujetos históricos, resultados en muchos casos de las políticas neoliberales de los últimos años, presionan las definiciones hegemónicas sobre el límite que tienen las educaciones populares en tanto parámetro escolar, obligando a repensar nuevos paradigmas a partir de nuevos escenarios, que se van constituyendo como otras formas de pensar y transformar la realidad y otra forma de producir conocimiento.

Es allí donde el conocimiento cobra sentido, no un sentido utilitario y meramente práctico: los Bachilleratos populares en Empresas Recuperadas desde las educaciones populares no pueden dejar de plantearse en relación con el contexto histórico social en que se desenvuelven, desde el conflicto.

El conocimiento está socialmente construido, la definición del conocimiento a enseñar no es fruto de decisiones individuales, sino que expresa las luchas por el poder que se disputan socialmente. Los conocimientos que circulan deben ayudar a examinar y a problematizar estas disputas sociales a través de las cuales se han constituido y a su vez echar luz sobre lo que se dirime en su cotidianeidad.

La propia realidad de los sujetos debe convertirse en objeto de conocimiento, en tanto seres sociales, como hombres y mujeres que construyen su realidad y el mundo de la cultura. Los conocimientos no deben seleccionarse desde imposiciones prescriptivas, sino como selección consciente y reflexiva, para que desde ellos se posibilite la problematización. Implica fomentar desde las distintas formas de pensamiento (deductivo, experimental, histórico) la reflexión crítica y la referencia con la realidad. Más que la cantidad de saberes importa su significatividad, en el intento de romper con la lógica enciclopedista, tan arraigada en la práctica escolar.

Se trata de poner en tensión los saberes instituidos y abrir posibilidades a nuevas invenciones. Porque las educaciones populares son el campo político desde el cual empoderar a los sujetos, crear voz, crear cuerpos colectivos, brindar nuevas herramientas para otros futuros y volver a definir su especificidad. Los cuerpos son territorios en disputa, los cuerpos críticos plantean las disidencias desde todas sus formas.

### **El lugar de la Asamblea**

La Asamblea aparece como lugar privilegiado, ya que es el espacio que sintetiza las propuestas tanto de docentes como estudiantes. Es el ámbito donde se tratan las problemáticas y se establecen las reglas de funcionamiento interno. Es una instancia que reafirma la circulación de la palabra entre los/as estudiantes y docentes desde una relación que pretende ser horizontal. De esta manera, la asamblea potencia el accionar autogestivo, ubica en el plano de igualdad a docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes y dinamiza al espacio en tanto participación y propuestas. La instancia de diálogo es la que se valora como reafirmación de las estrategias asumidas por el colectivo, y de posibilidad de acción para modificar la práctica concreta.

Los mecanismos de participación y decisión hacen que se sienta al bachillerato popular como propio, dándole una especial importancia a ello. La asamblea aparece como un lugar de síntesis, un lugar de reafirmación de la práctica docente y militante del Bachillerato Popular, el lugar donde se puede pensar, repensar desde la autogestión, donde se reafirma la autogestión educativa entendida como proyecto político pedagógico llevado adelante por los sujetos involucrados en el acto educativo. Es donde se articulan consensos y se asumen compromisos para el desenvolvimiento del espacio, que se va trabajando y que no están exentos de desafíos y dificultades, como toda instancia que se presume colectiva.

### **SOBRE LA DIDÁCTICA**

En los Bachilleratos Populares en Empresas recuperadas se encuentra el germen de una didáctica de la EP para las personas jóvenes y adultas. Germen por la dificultad de la sistematización de las propias prácticas elaboradas al interior de las organizaciones, y por el carácter dinámico y contradictorio de la experiencia, en una pedagogía que busca ser reinventada y no aplicada, pensada en su historicidad y en su devenir en el tiempo y el espacio. Por eso puede hablarse de una didáctica sitiada, en la que el ambiente, entendido como educador, también educa. El aula, los espacios áulicos se piensan como territorios de circulación de saberes, provenientes de diferentes ámbitos, que se ponen en juego para la construcción colectiva de conocimientos. Que parten inexorablemente de la realidad, pero tienen la obligación de superarla, merced a la teoría, para volver a ella y devenir en acción, en praxis transformadora sobre el mundo. No se trata de estipular un conjunto de técnicas a ser aplicadas, incluso cuando éstas fomenten la participación. Porque la técnica nunca puede ser un fin en sí misma, si no va de la mano de un proyecto político superador, que ponga a esas herramientas en manos de un objetivo liberador, de prácticas emancipatorias.

Revisar y visitar las prácticas constantemente se torna así un compromiso ineludible, de modo de poner a accionar la vigilancia pedagógica, para no constituirse en reproductores/as de la cultura dominante sino construir colectivamente el objeto de conocimiento, interpelados por el contexto social desde donde se realizan esas prácticas. Una didáctica de la educación popular debe encontrar en el sujeto educador o educadora la potencialidad de direccionar el acto pedagógico, pero es esa dirección y no el espontaneísmo librado de lo emergente lo que guiará la praxis. Convertir los espacios de clases en espacios de construcción de conocimientos supone asumir el compromiso activo con un diálogo crítico, que permita la heterogeneidad, la aparición de las contradicciones, para que éstas horaden el sentido común dominante y permita romper las naturalizaciones en torno a las cuales los/as estudiantes construyen la percepción de su realidad, mediados/as por la historia, como principio rector del proceso educativo. Generar pensamiento crítico no empieza con saber más o tener un conocimiento teórico enciclopédico; no consiste en aprender teorías alejadas de nuestras realidades. La educación popular debe partir de ese esfuerzo por comprender lo concreto, lo palpable, para desde allí construir conocimiento crítico; desde un pensar epistémico (Zemelman: 2010) y desde unos tiempos que ya no pueden estar normados por la lógica institucional capitalista. Un pensar que implica un sentir, una ampliación de los sentidos. Una educación que sea productora y no reproductora de conocimientos. Pero que esos conocimientos sean en vinculación con la problemática del presente.

La experiencia de los bachilleratos marca la aparición de un modelo educativo y escolar en los marcos de lo posible que viene a poner en tensión la representación hegemónica de la escuela y de su función social. De esta manera, su praxis deviene en una necesaria instancia de revisión y de producción teórica, que coloque la construcción de otras formas de relación con el conocimiento y venga a interpelar a los sistemas educativos nacionales, en clave de educación popular y como opción política al servicio de las clases más desfavorecidas.

Sirvan estas líneas que anteceden, entonces, para invitar al proceso de reflexión y de construcción de otra educación posible, que permita la prefiguración en el presente de ese mundo al que se aspira, a la vez que se lo vivencia desde el propio movimiento social, pero también, desde la construcción de una experiencia pedagógica concreta y atenta a esos fines emancipatorios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfieri, Ezequiel, Lázaro, Fernando y Santana, Fernando (2021): Educación Popular en el Siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza. Buenos Aires, Editorial el Colectivo.

Althusser, Louis (1988): Ideologías y Aparatos Ideológicos del Estado. Frued y Lacan. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Ball, Stephen (1987): Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid, editorial Paidós.

Bourdieu, Pierre (1997): Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Brusilovsky, Silvia (2015): “Educación Popular en la escuela. La pedagogía de los Bachilleratos Populares”, en Revista Encuentro de Saberes, Año IV, N° 5, Octubre.

Castel, Robert (1997): La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Da Silva, Tadeu (1997): “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple), en Gentili, P. (comps): Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires, Editorial Losada.

De Alba, Alicia (1998): Currículum: Crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

De Sousa Santos, Boaventura (2001): “Los nuevos movimientos sociales”, en Revista OSAL, Septiembre.

Fals Borda, Orlando (2012). Ciencia, compromiso y cambio social. Antología. Buenos Aires: Editorial El colectivo.

Freire, Paulo (1975): Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2005): La educación en la ciudad. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Gentili, Pablo y Sverdlick, Ingrid (2008): “Bachilleratos Populares y Organizaciones Sociales en Bs As-Argentina” en Movimientos Sociales y Derecho a la Educación. Buenos Aires, Editorial LPP.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998): Sociedad, cultura y educación. Buenos Aires, Miño y Davila editores.

González Terrero, María I. (2012): “Convergencias educativas de movimientos sociales en América Latina. Transitando otros caminos” en Revista Ideação; Vol. 15, No 1. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional.

Gramsci, Antonio (1984): Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno. Buenos Aires, Nueva Visión.

Guelman, Anahí y Palumbo, Mercedes (2018): Pedagogías descolo-

Capítulo 6. Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora. nizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires. Editorial El Colevivo.

Lázaro, Fernando (2010): “Imaginar nuevas escuelas secundarias”. Entrevista disponible en [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/revista\\_dossier.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/revista_dossier.pdf) (consultado en enero 2018).

Mellucci, Alberto (1999): Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. Extraído de [https://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Mellucci1999\\_AccionColectivaVidaCotidianaYDemocracia.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Mellucci1999_AccionColectivaVidaCotidianaYDemocracia.pdf) (Junio 2022).

Riccono, Guido y Santana, Fernando (2013): “La Autogestión como práctica política” en Revista Encuentro de Saberes, Año II, N° 3, Octubre. Buenos Aires.

Saforcada, Fernanda (2010): “Imposiciones de política y Movimientos de Resistencia. Los Sentidos de Autonomía en el campo educativo”, en AA.VV.: Políticas, Movimientos Sociales y Derecho a la educación. Buenos Aires, Clacso.

Tarrow, Sidney (1997): Poder en Movimiento. Madrid, Editorial Alianza.

Tilly, Charles (2000): “Acción Colectiva” en Apuntes de Investigación del CECYP, Año 4, N° 6. Buenos Aires.

Torres Carrillo, Alfonso (2011): Educación Popular. Trayectoria y actualidad. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.

Touraine, Alain (1987): El regreso del actor. Buenos Aires, Eudeba.

Zemmelman, Hugo (2010): Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial). IPECAL. México.

Zibecchi, Raul (2003): “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en Revista OSAL, Enero.

Zibecchi, Raul (2004): “Genealogía de la Revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento”, en Revista Bajo el Volcán, Vol 4, N° 8.



# Capítulo 7

## Ser educadora(o) – educanda (o) da práxis educacional do Núcleo de Educação Popular

### Paulo Freire

Sullivan Ferreira de Souza  
Louise Rodrigues Campos  
Fabíola Barroso Cabral  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

#### INTRODUÇÃO

O Grupo de Trabalho Educação Popular e Pedagogias Críticas da CLACSO, a CEIPH —Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares Histórica e o IPECAL — Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina nos convida a refletir ¿Con qué sujeto trabaja hoy la educación pública y popular en América Latina? e ¿De que se habla hoy en los procesos formativos tanto de la educación pública como de educación popular? A partir desse eixo temático e núcleo problemático nosso texto visa debater sobre o “ser educadora e educador do Núcleo de Educação Popular Freire (NEP)”, isto é, quais são as (os) participantes da práxis educativa do NEP.

#### AS EDUCADORAS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO POPULAR HOJE: A PRÁXIS DO NEP

As leituras que as educadoras e educadores têm de si e da relação com o mundo estão presentes em todo e qualquer ato educacional. Na Educação Popular, entendida como ação política, cultural, histórica e transformadora, propõe-se o diálogo com as presenças dos (as) sujeitos (as) que inspiram, desafiam e impulsionam as relações de ensino e aprendizagem, a organização curricular, as estratégias didáticas.

Esse caráter dialógico da Educação Popular com base em Paulo Freire, corresponde à criticidade e ao engajamento dos (as) participantes, para além de presenças no mundo, saber-se agente transformador, capaz de intervir, ao assumir-se sujeito político, artístico, histórico, visto que cada sujeito é presença com o mundo, devido à vocação interventora de ser gente, que age, que reflete, cria e transforma, e não somente é objeto das forças sociais, que o condicionam, mas não o determinam (Freire, 1996).

Diante disso, discutir sobre o processo de ser e saber-se sujeito da educação popular corresponde à sensibilidade e à politicidade do diálogo com as pessoas que escrevem a história e as memórias da educação popular, a partir dos modos como experienciam os territórios e práxis populares. Nesse âmbito de ação educacional popular, situa-se o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) situado no Estado do Pará, região Norte do Brasil.

O NEP é formado e transformado pelos (as) educadores (as) e educandas (os) que ensinam e aprendem nos cotidianos nepeanos, nos quais são desenvolvidas as ações de pesquisa, ensino e extensão: como a universidade, a escola pública; a casa de longa permanência para idosos (as); o ambiente hospitalar; a brinquedoteca; o Espaço de atendimento educacional especializado. Nesses espaços, os cotidianos de ensino e aprendizagem são atravessados por questões de gênero, etnia, faixa etária, renda e religiosidade.

Desse modo, os processos formativos de ação-reflexão são permeados pelas formas de ser e estar com o mundo, mediante às realidades de convivência e sobrevivência, por exemplo sobre ser criança, ser mulher, ser homem, ser LGBTQIA+, ser jovem, ser idoso (a), estudante, trabalhador (a).

A vitalidade das ações formativas que ocorrem nesses cotidianos nepeanos, emerge dos diálogos com as crianças, jovens, adultos (as) e idosos (as). Isto é, as experiências do viver de cada sujeito (a) e os modos como se educam constituem a base teórico-metodológica do NEP, mediante aspectos, como direcionar a intencionalidade das ações, o porquê educar, a favor do quê, contra o quê (FREIRE, 1996). Isso nos provoca indagar: Quais as experiências de vida/leituras de mundo os educadores e educadoras trazem à práxis nepeana? Como elas (eles) se afirmam e constroem a práxis nepeana? Como os (as) sujeitos (as) provocam o NEP a se reinventar?

Essas indagações impulsionaram a pesquisa sobre o tema “ser sujeito (a) da educação popular”. Para isso, foi realizada a pesquisa bibliográfica nas produções sobre o NEP (teses e dissertações), estas referente aos anos de 2017 a 2021. A reflexão sobre estas produções teve como foco o cotidiano dos sujeitos investigados.

Além de ser uma investigação bibliográfica que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2008, p.50). Isto é, parte de estudos já construídos e socializados, entendemos que esses trabalhos se constituem como sistematizações de experiências, uma vez que, são elaboradoras por pesquisadoras (es) / educadoras (es) que compõem os grupos de trabalho do NEP, são educadoras (es) que vivenciaram os processos educativos.



Conforme Falkembach (2006):

A sistematização transforma práticas sociais em objetos para o pensamento. Com isso, possibilita que os seus integrantes, sem se distanciarem da singularidade do seu mundo cultural, o vejam e dê em conta da relação deste com um exterior. Permite que percebam, ainda, que a complexidade das coisas com as quais se debatem para realizar ações, produzir conhecimentos e aprendizagens advém também desse pertencimento a algo mais amplo. Um processo de sistematização concentra-se portanto em um objeto – prática social - porém o faz desde espaços-tempo que o significam. Essa condição de objeto histórico, social e culturalmente situado, lhe assegura potenciais, mas também limitações (FALKEMBACH, 2006. p.04).

Os trabalhos do NEP são gerados a partir de diversos encontros, reflexões e atividades construídas por educadoras e educadores com as educandas e educandos, evidente que existem diferentes escalas de participação do processo, a sistematização de experiências parte de problemas coletivos, de reflexões/ações coletivas é processo cooperativo.

Pois, como afirma Jara (2006):

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (JARA, 2006, p.24).

A organização, reconstrução e reflexão foram feitas com as educadoras e educadores, educandas e educandos, evidente que a construção de uma dissertação, tese e caderno pedagógico é uma das etapas desse processo, é o processo de socialização na linguagem acadêmica.

Logo, podemos sinalizar que os trabalhos aqui analisados e dialogados são recortes da sistematização de experiências constituídas ao longo da história do NEP e que podem nos promover um retrato das sujeitas e sujeitos da educação popular hoje.

Essas experiências sistematizadas trabalham diferentes temáticas que compõe as práticas educativas dessas pessoas. Nesse sentido o diálogo aqui significa investigar com esses trabalhos publicados e com as reflexões e relatos apresentados.

Nas palavras de Freire (2016):

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens [e as mulheres], como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2016, p.148).

Desde esse encontro pretendemos pôr em diálogo essas sistematizações de experiências (expressas na linguagem acadêmica) e analisar como se constitui o ser educadores e educadoras do NEP.

A metodologia utilizada para iniciar esse diálogo bibliográfico experiencial ocorreu em dois momentos: a) O primeiro movimento foi o levantamento das (os) pesquisadoras (es) / educadoras (es) vinculados ao NEP e as produções de dissertações e teses (2017); b) O segundo foi a seleção dos trabalhos por autora e autor, ano e título do trabalho.

O quadro abaixo identifica o número de educadoras e educadores atualmente vinculados ao NEP, o total de dissertações e teses sobre o NEP. Inicialmente foi realizado o levantamento do número de educadoras e educadores cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Em seguida, foi pesquisado os trabalhos sobre as práticas educativas do NEP presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

### **Quadro 01 - Pesquisadores e Pesquisadoras do NEP**

Professores e estudantes cadastrados no diretório do NEP (total)	83
Produção de teses em andamento e finalizadas	13
Produção de dissertações em andamento e finalizadas	23
Dissertações que identificam o NEP como locus de pesquisa (total)	10
Dissertações que identificam o NEP como locus de pesquisa (2017 – 2021)	6
Teses que identificam o NEP como locus de pesquisa (total)	1

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Em seguida, selecionamos os trabalhos conforme estão listados no quadro abaixo nesse quadro é caracterizado o tipo de trabalho, ano, autoria, título e as educadoras, educadores, educandos e educandas que compõe o processo de investigações.

**Quadro 02 - Dissertações/Teses**

Tipo/Ano	Autoria	Título	Sujeitos
Dissertação/ 2017	Milene Vasconcelos Leal	Trajetória Educativa Escolar: Memórias de Idosos	Idosos e Idosas / Educadores (as) Populares com Idosos (as)
Dissertação/ 2018	Cléuma De Melo Barbosa	O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-Sujeito-criança na Educação de Paulo Freire	Crianças / Educadoras e Educadores Populares
Dissertação/ 2018	Isabell Theresa Tavares Neri	Cartografia de Saberes de Mulheres Ribeirinhas em uma Classe Hospitalar na Amazônia Paraense	Educadoras e Educadores Populares / Mulheres Ribeirinhas
Dissertação/ 2019	Priscila Costa Soares Leite	Educação de Jovens e Adultos em Ambiente Hospitalar: Representações Sobre Si, a Educação e Projetos de Vida	Educandas jovens e adultas, que sofreram acidente por motor com escarpelamento.
Dissertação/ 2020	Elizabeth Soares Henriques Lima	Educação em Ambiente Hospitalar: Percepções de Si e Construção de Identidades	Educadores e Educandos do NEP, com atividades em ambientes hospitalares.
Dissertação/ 2020	Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira	O Outro na História do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: Denúncia de Opressões e Anúncio de Alteridade (1995-2019)	Educadoras e Educadores Populares do NEP
Tese/ 2021	Sulivan Ferreira de Souza	Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina	Educadoras e Educadores Populares do NEP

Fonte: Elaborado pelas Autoras

## **SABER-SE EDUCADORA / EDUCADOR DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEPÇÃO DE SUJEITO NAS PRODUÇÕES DO NEP**

Nesse tópico o que se apresenta é o que estão pesquisando os educadores e educadoras do NEP e com quais sujeitos essas pesquisas são construídas. Vamos mapear os temas que estão constituindo as práticas educativas do coletivo de educação popular.

Leal (2017) dialoga em sua pesquisa “Trajetória Educativa Escolar: Memórias de Idosos” com idosos e idosas que residem numa Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), a investigação objetiva “analisar as memórias de idosos do Lar da Providência sobre sua trajetória educativa e verificar a repercussão na vida pessoal e profissional deles” (LEAL, 2017, p.08). Os (as) educandos (as) são pessoas de diferentes classes econômicas, profissões, gêneros, raças e advindo de diferentes regiões do Estado do Pará e do Brasil.

Na investigação a autora identifica inicialmente os (as) idosos (as) como sujeitos que carregam em suas histórias muitas situações de carência econômica e afetiva, baixa autoestima e problemas de saúde decorrente da idade ou da condição emocional, muitos desses sujeitos e sujeitas foram abandonados pelos seus familiares e/ou segregados por outras instâncias da sociedade civil organizada. (LEAL, 2017).

É importante, assinalar que apesar dessas situações relatadas pela educadora/pesquisadora, os (as) idosos (as) não são apenas “sujeitos de ausências e carências”, são pessoas constituídas de história, afetos e concepções de mundo, são acima de tudo sujeitos (as) autônomos e históricos.

Os trabalhos educativos do NEP com os (as) idosos (as) possibilitam “ser mais”. Como relata a autora:

Os idosos têm a necessidade e o direito de se sentirem bem e importantes no meio em que vivem. Por isso, as ações desenvolvidas com eles tiveram como objetivo de integrá-los ao seu meio, procurando mantê-los independentes física e mentalmente, proporcionando momentos prazerosos em suas vidas e os retirando da ociosidade em que vivem em alguns asilos ou em casas de repouso. Muitos idosos, em situação de internação, são abandonados tanto pela família como pela própria instituição onde moram, vivendo uma rotina enfadonha. Conforme o relato de um desses idosos, no lar, eles apenas “comem e dormem”, sem atividades que lhes proporcionem qualidade de vida. O trabalho do NEP, portanto, possibilitou a sua integração social, favorecendo a sua autonomia (LEAL, 2017, P.63).

No seu trabalho a pesquisadora/educadora desenvolveu uma série de práticas educativas que trabalharam diferentes dimensões da vida dos (as) educandos (as) idosos (as). Como eixo articulador e integrador desse trabalho ela trouxe a memória em diferentes aspectos como: família, profissão, condição financeira, escolarização, relações afetivas entre outros.

As práticas educativas no cotidiano nepeano é um processo que promove espaços de reconhecimento da humanidade, da diferença e da história individual e coletiva de educandos (as) e educadores (as). Como assinala Oliveira (2015) que recuperar a humanidade em Freire consiste em:

A partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica de homens e mulheres e como uma realidade histórica é que se visualiza a possibilidade da humanização [...] Os oprimidos no processo de sua libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica é ser mais. Essa é uma tarefa da pedagogia de Freire, a crítica ao processo social de desumanização e a luta pela humanização. Reconhecer-se negado como sujeito implica em reconhecer a sua situação de sujeito e um sistema social opressor e excludente, que precisa ser transformado. (OLIVEIRA, 2015, p.73).

No diálogo com os (as) educandos (as) idosos (as) se trabalhou os traumas, sonhos, desejos, conquistas, e sobretudo, as trajetórias de vida marcadas por uma luta constante de emancipação. E nessa relação que vão se constituindo o ser-idoso e ser-idosa.

O trabalho de Barbosa (2018) “O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-Sujeito-criança na Educação de Paulo Freire” foi desenvolvido com os educadores e as educadoras do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia) (GETEFF-NEP). O grupo elabora práticas educativas com crianças de escolas públicas da cidade de Belém. São atividades pautadas na filosofia/pedagogia freireana, isto é, ações educativas que prezam pelos princípios dialógicos, da construção epistemológica colaborativa, e, a partir dos saberes trazidos pelas crianças e pelas corporeidades e subjetividades presentes na escola em interação dialética com o seu entorno.

A pesquisa visa “analisar como educadores do GETEFF [...] desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia com crianças em escolas públicas de Belém” (BARBOSA, 2018, p.9) foi realizada com educadores e educadoras de diferentes gêneros, raça e com a média de idade entre 24 e 36 anos. São educadores com distintas formações acadêmicas e advindas de diferentes regiões da região metropolitana de Belém.

Com a finalidade de refletir acerca do ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança nos processos educativos do GETEFF a sistematização de experiências de Barbosa (2018) fomentou debates sobre os fundamentos teóricos e metodológicos, os procedimentos didáticos, o processo de avaliação e socialização dos conhecimentos produzidos nos encontros. Assim como a organização das formações continuadas do grupo, e, principalmente, o conhecimento construindo com/e a partir das crianças.

Como elucidada a autora:

Fazendo uma metáfora, o ensino freireano de filosofia com crianças na escola é como um ambiente alicerçado em um piso da realidade existencial das crianças tendo como colunas o diálogo, a conscientização, a reflexão sobre o que fazem, as relações estabelecidas uns com os outros. O Grupo traz em sua base o ouvir a criança, e tomando como ponto inicial a compreensão de que esta criança se constitui um ator social e influencia o lugar que vive e os outros seres-sujeitos que estão no cerco de sua convivência. Desta forma, as ações dos educadores envolvidos no Grupo partem de algumas ponderações envolvendo concepções de infância que envolvem diálogos entre as áreas da filosofia, da sociologia, da história, da psicologia e outras (BARBOSA, 2018, p.91)

O texto traz os diversos aprendizados, desafios e produções forjadas nas relações dialógicas com as crianças e através dos temas geradores filosóficos que partem da existência das crianças e dos (as) educadores (as).

Como elucidada Freire (1996):

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p.70)

Na elaboração das técnicas, métodos e objetos é necessário, de acordo com uma concepção libertadora, elaborar com o outro, no caso dessa pesquisa relatada, com as crianças. Crianças advindas das regiões periféricas da cidade, crianças que trazem religiosidades e corporeidades.

A pesquisadora chama atenção e procura entender como os educadores e educadores compreenderem as crianças como seres-sujeitos-criança, isso quer dizer, compreender a criança como sujeito autônomo, inconcluso e produtor de cultura e histórias, a criança como indivíduo que merece respeito a sua individualidade, subjetividade e corporeidade e a criança como sujeito coletivo, pertence a uma classe, gênero, raça, cultura e território. Dimensões essas que constituem o ser-sujeito-criança.

Compreender o ser-sujeito criança exige responsabilidade, a pesquisadora afirma que:

De posse dessas informações todos (as) os (as) educadores (as) responderam de maneira afirmativa que se sentiam responsáveis pelo GETEFF-NEP e pelos sujeitos crianças. A Educadora L enuncia duas responsabilidades enquanto participante do GETEFF-NEP: o ato de valorizar as crianças com que se trabalha e isso implica interesse sincero no que elas/eles têm a dizer e a mostrar, e também, uma vigilância no Grupo afim de que as práticas educativas e filosóficas sejam incluídas e estimuladas. Neste caso, a união e a colaboração dos integrantes tornam-se fundamental (BARBOSA, 2018, p.143).

Uma prática educativa integradora e que valoriza a criança e suas possibilidades e em suas inconclusões, uma prática pedagógica que trabalha desde os contextos socioculturais do ser criança no e/com o mundo.

Seguindo nesse caminho freireano estão o estudo de Neri (2018) intitulado “Cartografia de Saberes de Mulheres Ribeirinhas em uma Classe Hospitalar Na Amazônia Paraense”, a investigação de Leite (2019) denominada “Educação de Jovens e Adultos em Ambiente Hospitalar: Representações Sobre Si, a Educação e Projetos de Vida” e o trabalho de Lima (2020) nomeado “Educação em Ambiente Hospitalar: Percepções de Si e Construção de Identidades” conversa com educandas e educadoras do Grupo de Trabalho Educação Popular em Saúde.

As (os) educandas (os) que participam das atividades educativas ocupam distintos papéis e são de diferentes lugares. São trabalhadoras rurais, donas de casa, trabalhadoras autônomas e desempregadas, são mulheres do campo, da cidade e ribeirinhas, são mulheres de diferentes regiões do estado do Pará e do país. Mulheres que chegam a Belém em busca de tratamento médico, acolhimento ou estão acompanhando algum familiar enfermo.

Trazem em sua vivência cotidiana uma unidade na diversidade, elas vão recombinao esses diferentes aspectos, situações, desafios e enfrentamentos.

Como destaca Freire (1996):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69).

Todas essas situações vivenciadas pelas educandas e educadoras do GT educação popular hospitalar, sejam os momentos adversos ou acolhedores promovem situação de aprendizagem, aprender, criar e recriar nas relações com os outros e outras.

São mulheres que são deslocadas nos aspectos físicos, geográficos e subjetivos para um lugar que congrega enfermidade, cura, traumas, felicidades, saúde e educação. É nesse contexto entre hospital, lar, espaço de acolhimento e espaço socioeducativo que as práticas pedagógicas das educadoras do NEP vão sendo forjadas e compartilhadas.

São mulheres marcadas por traumas e superações, mulheres que enfrentam cotidianamente o sofrimento físico e emocional ocasionado pelos acidentes e o processo de superação e reconstrução da sua autoestima e ressignificando suas corporeidades.

Esses contextos, características e sujeitas exigem como fundamentais o diálogo e a escuta pedagógica, pois são:

Atitudes essenciais ao educador popular que trabalha em ambiente hospitalar, tornando possível criar uma esfera de aprendizagem, descobertas e de esperança. “Escutar e dialogar com o outro, tentando compreendê-lo como ele é, significa respeitar as suas limitações e potencialidades físicas cognitivas e sociais e a sua autonomia como sujeito histórico e social” salientam Oliveira e Santos (2015, p.44) (LEITE, 2019, p.94).

É com as educandas/pacientes ou educandas/acompanhantes, como são designadas pelas autoras, que vão sendo costurados saberes e se integra às experiências. As mulheres ribeirinhas trazem os seus saberes, práticas e histórias de vida e, é nesse encontro que vão sendo articulados os territórios, saberes, afetos, práticas, trajetórias e concepções de vida.

Nas palavras de Silva e Castro (2009)

Há preocupação por parte dos educadores em trabalhar pedagogicamente respeitando os sujeitos e os saberes que possuem, o que significa para o Núcleo superar a dicotomia que existe em muitas práticas educativas/formativas, quando colocam de um lado o saber científico, único e verdadeiro e de outro, o saber popular; tido como inferior (SILVA e CASTRO, 2009, p. 39).

O movimento dos educadores e educadoras é fomentar encontros educativos desde uma perspectiva da omnilateralidade das sujeitas e sujeitos, as ações buscam romper com as dicotomias prática e teoria, objetividade e subjetividade.

É possível visualizar nos escritos da pesquisadora Neri (2018), acerca dos aprendizados e dos papéis de educandas/educadoras:

Assim, as mulheres ribeirinhas fortalecem a importância de seus papéis sociais para as suas comunidades a partir de três prismas: a) uma lógica ambientalista alimentada pela inteligência e pela sensibilidade dos papéis femininos responsáveis por garantir que as veias da Amazônia, ainda que dilaceradas, continuem resistindo; b) uma memória coletiva composta por saberes interdisciplinares que, por serem guiados pela ética e pela prudência, garantem que essas lógicas de pensamento femininas estejam a serviço do bem-estar de suas comunidades e de outros seres vivos e c) conhecimentos medicinais que tornam essas mulheres especialistas na arte de protagonizarem medicinais outras que devem ser legitimadas pelo pensamento social, devido à estrutura gnosiológica robusta que as primeiras preservam. (NERI, 2018, p. 270-271).

A investigação centra-se nos saberes construídos por essas educandas e o diálogo entre os saberes escolares e os saberes das experiências temáticas como: comunidade, família, trabalho, medicina popular. “Os educadores partem de princípios educacionais freireanos e constroem a metodologia com os educandos, vistos como sujeitos de sua prática educativa, de acordo com o contexto social vivido”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2015, p. 48).



No mesmo sentido acerca da produção de conhecimento na relação dialógica das educadoras e educadores a pesquisa de Teixeira (2020) “O Outro na História do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: Denúncia de Opressões e Anúncio de Alteridade (1995 – 2019)” e o trabalho investigativo de Souza (2021) “Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina” estão centrados nos educadores populares e seus saberes, a relação com os (as) sujeitos (as) populares e a reinvenção crítica e descolonizadora do legado pedagógico e filosófico de Paulo Freire.

O trabalho de Teixeira (2020) visa “analisar como o NEP [...] termos de suas produções e ações, têm contribuído para a denúncia da negação e opressão do Outro e ao anúncio do Outro [...] promovendo a educação popular e a interculturalidade [...].” (TEIXEIRA, 2020, p.9) Esse processo de análise dialogou com 09 educadores (as) pertencentes aos diversos grupos de trabalho do NEP, grupos desenvolvidos com crianças, pessoas com necessidade educacionais especiais, adolescentes, quilombolas, jovens, adultos, idosos, ribeirinhos, cidadãos, camponeses, ativista da cultura popular e militantes.

Desde essas memórias das práticas educativas do núcleo ao longo dos seus 25 anos de existências, de produções, ações, impactos e contribuição para uma sociedade emancipada e justa a pesquisadora vai retomando como é construído os processos de denúncia e anúncio.

Nas palavras da autora:

Esses sujeitos definem “educação popular” como educação dos sujeitos Outros com o mundo, ou seja, só existe por meio de relações dialéticas entre diferentes sujeitos; como projeto epistemológico, ético e político, dotado de paradigmas emancipadores; e em constante reinvenção, nesse sentido, os sujeitos são ativos nessa práxis educativa, por ela são transformados, transformadores da realidade e transformadores da própria educação popular de acordo com o contexto (TEIXEIRA, 2020, p.267).

O processo educativo nasce do e/com o Outro em seus contextos culturais, sociais e políticos, processo educativo problematizado no encontro entre educandos (as) e educadores (as). Processo de denúncia, anúncio e fortalecimento de alteridades populares.

Na investigação de Souza (2021) o propósito “Analisar as vivências educativas dos (as) educadores (as) populares dos coletivos NEP (Brasil) e CEIP-H (Argentina) e as contribuições desses coletivos para a construção de pedagogias decoloniais” (p.12) o foco está nas pedagogias erguidas, socializadas e recriadas a partir dessas vivências educativas dos (as) educadores (as) populares do NEP em diálogo com educadores (as) de coletivos de educação popular da Argentina.

Conforme Souza (2021) a vivência congrega diferentes dimensões da vida dos (as) educadores (as), pois:

As vivências carregam trajetórias de vida, diferentes itinerários formativos que cruzam a universidade, o movimento social e a prática docente. Carregam sonhos e desejos semeados no dia a dia do labor pedagógico popular. Alimentam projetos políticos, educativos e de vida erguidos por muitos corpos, subjetividades e territórios (SOUZA, 2021, p. 268).

A partir das análises dos encontros dialógicos com os (as) educadores(as) – educandos (as) nos diferentes espaços socioeducativos. Foi possível compreender vários temas mobilizados pelos (as) educadores (as) populares como: currículo, formação política, dimensão artística, gestão autônoma, escola popular entre outros.

Essas vivências são formativas, pois:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2011, p.31).

Com a finalidade de compreender como são forjadas as pedagogias a partir dessas vivências e quais dimensões são criadas e fortalecidas. Além disso, busca entender se essas pedagogias da educação popular, também são pedagogias descolonizadoras, isto é, ajudam no processo de descolonização epistêmica, ontológica e educativa na construção coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cotidiano nepiano fomenta ao longo de duas décadas e meia encontros carregados de saberes, sonhos, concepções políticas e pedagógicas, promove a instituição de territórios educativos populares a partir das parcerias entre o NEP e os espaços socioeducativos que permitem as ações do coletivo de educação popular.

As educadoras e educadores, educandas e educandos, são constituídos por contextos socioculturais, por seus territórios dos campos, das florestas, das águas e das cidades. As práticas educativas são construídas em diferentes instituições públicas governamentais e não governamentais. Esses sujeitos são atravessados por diferentes marcadores de raça/cor, gênero, classe social, faixa etária, etnia, condições físicas entre outros aspectos.

As educadoras, educandas, educadores e educandos da práxis educativa do NEP são plurais, são mulheres, homens, idosos (as) e crianças, são plurais e vinculados a um contexto histórico, político e cultural, pertencem a determinado lugar, rua, bairro, cidade ou coletivo, isto é, produzem territórios educativos. São pluralidades que atuam em redes de luta e solidariedade, são redes que demandam dos sujeitos uma perspectiva interseccional, territorial, dialógica e humanizadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, Cléuma De Melo. O Ensino de Filosofia e a Formação do Ser-Sujeito-criança na Educação de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p.166. 2017.

Falkembach, Elza Maria Fonseca. SISTEMATIZAÇÃO, uma arte de ampliar cabeças. 2006. Disponível: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf> Acessado em: 10. Ago. 2021.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Jara, Oscar Jara. Para Sistematizar Experiências. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

Leal, Milene Vasconcelos. Trajetória Educativa Escolar: Memórias de Idosos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, p. 117. 2017.

Leite, Priscila Costa Soares. Educação de Jovens e Adultos em Ambiente Hospitalar: Representações Sobre Si, a Educação e Projetos de Vida. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, p.220. 2019.

Lima, Elizabeth Soares Henriques. Educação em Ambiente Hospitalar: Percepções de Si e Construção de Identidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, p.101. 2020.

Neri, Isabell Theresa Tavares. Cartografia de Saberes de Mulheres Ribeirinhas em uma Classe Hospitalar na Amazônia Paraense. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, p.311. 2018.

Oliviera, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

Silva, Maria de Jesus Lopes da; CASTRO, Silvia Sabrina Borges de. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire- NEP: lócus de formação permanente. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisas e experiências dos grupos de estudos e trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

Sullivan Ferreira de Souza, Louise Rodrigues Campos, Fabíola Barroso Cabral, Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Souza, Sullivan Ferreira de. *Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina*. Tese (Doutorado Latino-Americano em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 312. 2021.

Teixeira, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão. *O Outro na História do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: Denúncia de Opressões e Anúncio de Alteridade (1995-2019)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, p. 288. 2020.

## Capítulo 8

# Paulo Freire como teólogo: El lugar del sueño para la educación en un mundo de Plataformas Digitales

João Gabriel Almeida

### PAULO FREIRE COMO TEÓLOGO

Paulo Freire, en una charla a las pastorales brasileñas, va a decir:

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

A 100 años de su nacimiento, debemos repensar qué lugar ocupa la potencia de ese comentario en un mundo donde, como ya nos anticipaba el profeta Mariátegui, vivimos la crisis de una racionalidad sin fe (Mariátegui, 1925). En las palabras del pensador peruano, escritas en su viaje a Europa, donde pudo observar la ascensión del fascismo italiano, el problema de la burguesía es que los mitos que fundaron su estructura social, y por lo tanto la fe que cohesionaba su sociedad alrededor de las ideas de la Revolución Francesa, creó un concepto de una manutención cínica de lo existente. Para explicitar esa contradicción desde el carácter espiritual, Mariátegui va a citar al comunista francés **Jean-Richard Bloch**, que más tarde haría parte de los republicanos en la Guerra Civil Española:

Sería una locura —escribe— pensar que la misma fe repetiría el mismo milagro. Buscad a vuestro alrededor, en alguna parte, una mística nueva, activa, susceptible de milagros, apta a llenar a los desgraciados de esperanza, a suscitar mártires y a transformar el mundo con promesas de bondad y de virtud. Cuando la habréis encontrado, designado, nombrado, no seréis absolutamente el mismo hombre. (Mariátegui, 1925)

Un mundo donde percibimos el ascenso de la ultra derecha, apoyada en grande parte por una reconfiguración de variedades de religiones cristianas, como en el caso de Brasil, Estados Unidos, España, Hungría, entre otros, demuestra que ese sector del espectro político ha entendido muy bien lo que muchos sectores que buscan formas alternativas al Capitalismo no lo han logrado: es necesario proponer nuevas profecías capaces de articular un horizonte alternativo al capitalismo totalitario.

El caso de Brasil es muy sintomático en ese sentido, pues el actual presidente Bolsonaro tiene como apodo entre sus apoyadores el Mito.

Freire fue parte de una generación de Nuestra América que vivió la doble cara de ese problema. Por un lado, participó de la configuración de un sueño colectivo, como parte de los intentos de un desarrollo autónomo en el cono sur, violentamente interrumpido por las dictaduras militares. Por otro lado, hizo parte de los sectores que tuvieron que acomodar sus expectativas de cambio a los procesos de democratización de los 90. Para los tiempos actuales, necesitamos ofrecer más elementos para ese primer Freire que, como teólogo, se va a filiar a lo que llamó de iglesias proféticas (Freire, 1974).

La propuesta de este texto es ofrecer aportes para pensar el lugar del sueño/utopía/profecía/fe en los procesos de aprendizaje hoy, en un mundo que vive la singularidad de una ampliación del lugar de las plataformas como espacio de vivencia humana, profundizada desde la pandemia del COVID-19. Al contrario de trabajos anteriores (Almeida, 2020), la relación con el mundo digital no estará pensando desde cuestiones procedimentales. Consideramos que lo esencial sobre esos tópicos están en los esfuerzos de Scolari (2018) y en lo que ya relatamos en trabajos anteriores al decir que ya hay un ecosistema virtuoso existente de aprendizaje informal de distintos saberes transmidiáticos, y que parte del problema pasa por permitir a que los interesados por eso tengan tiempo y acceso para realizarlo, además de aceptar la tecnología como parte de la experiencia educacional. Por más que consideremos relevante esa discusión, no toca de fondo en el problema de la reconfiguración del entendimiento del ser humano, y por lo tanto en cómo ser capaz de soñar desde los cambios digitales.

## **LA PLATAFORMA**

La concepción tradicional de aparato está ligada a algo que el ser humano utiliza para incidir en la naturaleza. Vertientes crítico hermenéuticas, en especial a partir de Engels (1981), van a pensar el lugar especial que ocupa la tecnología, y por lo tanto el aparato, en el marco de la constitución misma del ser humano. La apuesta de distintos autores y autoras de esas vertientes, entre ellos Stiegler (2020), Latour (2016), Katherine Hayles (2012), Sánchez-Creado (2008), Scolari (2021) y Álvaro Vieira Pinto (2008) es que el humano no solo crea el aparato, sino que a su vez el aparato reconfigura el humano. Nuestra percepción de mundo pasa por los aparatos que usamos para vivir.

Eso es visible en lo que Bernard Stiegler va a llamar elementos de retención terciaria (Stiegler, 2020). En diálogo con la teoría de Husserl de retención primaria y secundaria, el recién fallecido pensador francés nos propone que a lo largo de la historia humana han existido elementos de retención memorísticos afuera del cerebro. La forma como retenemos esa memoria transindividual, para poner en los términos que el autor propone, define elementos de nuestra percepción de la realidad; metáforas, formas de atención, entre otras. El cambio significativo que hemos vivenciado en las últimas décadas es la migración de ese formato para la esfera digital. Así como una sociedad que fundamenta su memoria colectiva en la oralidad tiene una forma de pensarse distinta de una fundada en los libros, vivenciamos ahora un cambio similar con la entrada de herramientas de almacenamiento masivo de datos. Allí emerge lo que nombramos plataformas digitales. La definición que resulta más útil es la propuesta por Johanna José van Dijck (2019) en la cual una plataforma digital es un medio en el que se articulan datos, usuarios, interfaz y algoritmos. La autora trae otros elementos, pero nos detendremos en esos.

Lo que se altera en el paso de la hegemonía del libro a la hegemonía de las plataformas es:

1. *El cambio de quién define la relevancia de la información:* La función de un algoritmo es ordenar información. Anteriormente, esa era la gran función de instituciones como la Iglesia. Con el avance del capitalismo, pasó a ser de los medios de comunicación, la industria editorial y la universidad. O sea, había un editor o una institución legitimada que decía lo que era o no relevante para ser publicado. Las facilidades que emergieron con el Internet permitieron que mucha más gente produjera contenido, y la cuestión pasó a ser menos lo que puede o no ser publicado. Lo relevante ahora es lo que aparezca primero. El modelo de negocio de las plataformas de propaganda (Srnicek, 2017) como Facebook, Google y en el mundo académico Scopus es justamente volver mercancía la idea de “aparecer” primero y por lo tanto ser “más leído”.

2. *La interfaz como determinación simbólica:* La interfaz es el diseño de la plataforma para intentar guiar la interacción de los usuarios. Todo aparato tiene una interfaz (Scolari, 2018). Un libro tiene la separación capitular, índice, etc. En las plataformas la interfaz es donde se manifiesta de manera más evidente las intenciones de un desarrollador. Por ejemplo, Facebook necesita de datos de interacción entre usuarios para definir a qué grupo de consumidores pertenecen estos usuarios. Para ello, desarrolla los botones Me gusta, Me encanta, Me divierte y Me enoja. Además, crea la funcionalidad de Compartir. Los y las usuarias empiezan a condicionar su percepción de realidad por esos números y su forma de retener información a través de los formatos propuestos por la interfaz.

Cada interfaz privilegia tipos de información en función de lo que quiere rentabilizar, de esta manera ha incidido en la forma como nos comunicamos como retenemos información, e incluso, en nuestra cognición (Hayles, 2012).

3. *De la escasez a la abundancia de información:* Tal vez el campo más significativo, que ha justificado la fuerza de los algoritmos, es que pasamos de la escasez informacional a la abundancia. Pensémoslo en el campo de la educación, con los profesores, por ejemplo. Muchos de ellos justificaban sus puestos siendo el repositorio de distintos saberes a los cuales posiblemente las y los estudiantes no tendrían acceso, pues algunos libros especializados eran difíciles de conseguir, no había forma de escuchar a pensadores y pensadoras fuera de aquellas que las instituciones educativas traían, etc. Hoy en día el problema se configura en lo contrario. Es tanta la información disponible, que el problema no es más tanto como acceder a la información, sino cómo hacer que esa información efectivamente se consuma. Antes la información era lo relevante, ahora lo es la atención.

Las plataformas, por lo tanto, nos ponen en una encrucijada distinta a la que nos presentaban los libros o la televisión. Los desafíos para los sectores alternativos anteriormente eran conseguir recursos para publicar sus propios materiales y hacerlos rotar. Ahora, con la facilidad de producir contenidos, queda la cuestión de cuál es la tarea. La apuesta en el marco de las grandes protestas juveniles de principio de este siglo y de los gobiernos progresistas fue el pensar que la tarea consistía en conseguir lo máximo de difusión. Lo que no tuvieron en cuenta es que, al utilizar la plataforma digital, se estaba reconfigurando su propia percepción de realidad y por lo tanto el propio proyecto político. Los tres puntos citados arriba dan paso a una redefinición del orden de importancia para los proyectos políticos, y por lo tanto educacionales, en Nuestra América. Los discursos se adecuan al carácter de la comunicación persuasiva (Kaplún, 1985), buscando las mejores formas de aparecer a través de contenidos rápidos, emotivos y con ideas claves que favorecieron una lógica populista (Laclau, 2012) de transmitir, mediante la simplificación de la política en un Nosotros vs. el gran Enemigo que, a su vez, se fundamenta más en la construcción del enemigo y menos en una afirmación propositiva de un horizonte de utopía. Para poder retornar al lugar de la utopía, es importante volver a qué parte del humano es expandida, y por lo tanto alterada por las Plataformas. Como presente en distintos elementos del propio imaginario popular, e incluso las metáforas realizadas para hablar de lado y lado, los sistemas informacionales expresados en Plataforma son una expansión del aparato cognitivo humano, representado tanto por las capacidades cognitivas en sí cuanto por nuestra sensorialidad que configura el campo perceptivo y experiencial inmediato. Es necesario detenerse un poco en eso.



## ENTRE COGNICIÓN Y SOÑAR.

Sidarta Ribeiro (2019) hace una profunda exploración del lugar del sueño para la función evolutiva de ciertos mamíferos, en particular homínidos. Para el neurocientista brasileiro, basado en un proceso investigativo de hace más de 20 años, soñar es una característica que crea múltiples posibilidades para las especies que lo hacen, desde la desintoxicación cerebral, reordenamiento sináptico, pero, lo más importante para nuestro estudio, el hecho fundamental de adaptabilidad evolutiva de convertirse en un oráculo probabilístico.

En pocas palabras, el sueño es una reconfiguración de memorias de la vigilia en clave de construcción de escenarios posibles, motivados por el deseo, ya que tanto el sueño REM, espacio donde ocurre la fase onírica, cuanto nuestro impulso deseante es motivado por el mismo componente químico activado en el cerebro, la dopamina. O, dicho de otra forma, los sueños son sostenidos por un esqueleto compuesto de memorias de la vigilia para activar nuestros deseos. En escenarios de riesgo inminente, los sueños activan antelación de escenarios posibles de que eso ocurra, permitiendo al ser soñante anticipar, sea la realización de un deseo, como sobrevivir, por ejemplo, o el fracaso de lo mismo, impidiendo que ese error sea cometido en la vigilia. Pero incluso en situaciones menos peligrosas el sueño cumpliría la misma función.

Un ejemplo sencillo y posiblemente vivenciado por quien nos lee es cuando soñamos que nos olvidamos de algo que debemos llevar a una prueba muy importante, o una presentación. Los errores cometidos durante el sueño alertarían posibles problemas que impedirían el cumplimiento del deseo.

Lo interesante de ese proceso sería la concepción del autor de que lo que llamamos de imaginación no es nada más que el sueño invadiendo la vigilia. El soñar es nuestro mecanismo como especie para garantizar llenar los “huecos” dejados por el pasado en clave de proyectar futuros que nos permiten accionar. La constante reestructuración de la memoria permitiría crear un laboratorio de experiencias no vivenciadas en la vigilia, que al existir en el sueño se transforman en una posibilidad. De manera sintetizada por el propio autor:

Un mundo tutorial, virtual e imaginario, en el que el animal puede probar estrategias esenciales para su supervivencia sin correr riesgos reales. Como se aplican al futuro indeterminado, es un oráculo probabilístico. (Ribeiro, 2019, p. 203)

Como bien destaca también Sidarta, los relatos oníricos han sido la base para decisiones y lo siguen siendo para muchas comunidades alrededor del mundo, incluso en la propia sociedad occidental donde hay relatos de distintos científicos influenciados por sus sueños para sus descubiertas.

Esa propuesta de Sidarta va a tener una dimensión interesante al decir que:

Soñar sin intencionalidad es una necesidad y circunstancia humana, pero soñar con intencionalidad es una opción de vida radical. Una opción que puede ser vivida de muchas maneras diferentes dependiendo del objetivo del soñador, desde la más alta búsqueda de un propósito a través de la devoción mística, la investigación científica y la inmersión en el infinito hasta las fuertes emociones de un deporte radical interno (Ribeiro, 2019, p. 243)

Relacionando ese elemento con la categorización de competencias de pensamientos propuesta por Estela Quintar (2020), podemos pensar que el soñar es la base de las competencias superiores de pensamiento, entendidas como imaginar, recrear y construir problemas. Las competencias inferiores, entendidas como describir, asociar y medir serían establecidas a través de la repetición y la posibilidad de actuar ante lo que ya se conoce. Conectando eso con el problema anterior, podemos pensar que *las Plataformas Digitales son la expansión de la capacidad cognitiva humana de las competencias inferiores de pensamiento, pero no de su capacidad de soñar.*

Un algoritmo, en clave de lo que llamamos de inteligencia artificial, va a buscar almacenar un número casi infinito de memorias desde un patrón y crear ocurrencias desde eso. La lógica es llenar el campo probabilístico desde asociaciones, mediciones y descripciones tan precisas que identifiquen lo mejor desde lo más seguro a través de su recurrencia. Por ejemplo, una plataforma de propaganda tiene su maquinaria pensada justamente para encasillar patrones de consumo y todos sus usuarios en ciertas burbujas basados en lo que ya fue hecho dentro de la misma plataforma. El esfuerzo más grande es justamente eliminar elementos aleatorios y casuísticos, para vender una máquina lo más perfecta posible de aumento de rentabilidad de aquellos que compran publicidad en ella.

El sueño, desde la lógica propuesta acá, opera justamente en vacíos. La probabilística que opera en el sueño no se reduce al que ya fue vivido. Ella emerge justamente desde una *red compleja de olvidos y recuerdos, construyendo una narrativa totalmente novedosa desde elementos preexistentes, pero que en su condición esencial es no ser una memoria "completa"*. El sueño es el encuentro del repertorio cultural disponible de los restos diurnos, memorias "parciales" desde la vigilia, con el deseo y el vacío. Pensando desde la estructura onírica propuesta, el oráculo probabilístico no se fundamenta en lo más probable de ocurrir ante un análisis extenuante del pasado, pero en la creación de escenarios posibles del deseo en el marco de lo conocido, como es expuesto en casos como lo del Caballo Loco, Julio César, Bohr, entre otros personajes históricos en el libro de Sidarta Ribeiro. Y, ¿qué es el inédito viable propuesto por Freire además de la estructura vital del sueño en la especie humana tomada como eje de la acción política?

Partiendo de eso, ¿qué efectos podemos estar generando en la propia cognición humana si damos a la lógica algorítmica la función de ordenamiento y determinación de nuestras decisiones?

Autores como Stiegler (2010) y Hayles (2012) ya se detuvieron en esa cuestión. Mismo con una visión un poco más optimista de Hayles, destacando el punto de que esa presencia intensa a flujos informacionales complejos ha permitido una capacidad asociativa y de síntesis en mentes humanas más jóvenes, lo que ella llama de hipercognición, los dos autores están de acuerdo que la capacidad de atención es lo que se pone en riesgo, una característica altamente necesaria tanto en el sociedades que tenían el libro como dispositivo básico de retención de la memoria colectiva como las orales, pues ambos necesitaban de una muy atenta de lectura y escucha categorial para establecer articulaciones. El riesgo es que, ante una inundación de información, como nos dijo un estudiante de IPECAL en un círculo, perdamos la capacidad de mantenernos detenidamente en una tarea, sin un tipo de atención sensorial agitada, típica de animales que tienen que mantenerse alertas todo el tiempo por riesgo de predadores.

Es el sedentarismo como especie, asociado con descanso y tiempo para soñar que configuró nuestra ventaja de adaptación evolutiva. Sidarta va a rescatar algunas experiencias espirituales, como el sufismo, la meditación, prácticas religiosas de los xavantes, entre otros, para pensar elementos que pueden ayudarnos al desarrollo y fortalecimiento de nuestra capacidad cognitiva para soñar. Partiendo de eso, queremos detenernos en algunos aportes de la tradición religiosa para pensar esa alternativa.

Antes de avanzar en ese punto, es necesario hacer una aclaración importante. No, estamos diciendo que el algoritmo y los sistemas complejos de organización informacional son de manera uniforme un problema que destruye la atención e impide el sueño. La apuesta es justamente entender que el lugar del Oráculo y de la Profecía siga siendo ejercido por los actores humanos en lugar de los actores tecnológicos, como son los algoritmos. Un ejercicio interesante en ese sentido fue el texto de Fuchs (2019), en donde proyecta como el uso de sistemas de información contemporáneos podrían favorecer utopías comunistas escritos en textos literarios de principio de la Revolución Rusa. Son los actores tecnológicos potencializando la capacidad del ser humano soñar, como vemos constantemente en el arte, en particular en la animación, que ya nos detendremos adelante.

## LA ANCESTRALIDAD ENTRE EL LIBRO Y LA EXPERIENCIA

En entrevista para el podcast de IPECAL, Anansi, el investigador José Sánchez García (IPECAL, 2020) trae una diferencia entre las comprensiones del islam que nos ayuda a entender un punto de partida interesante para pensar el lugar de los saberes religiosos para pensar nuestra alternativa educativa. Existen 3 interpretaciones principales del islam, el sunismo, el xiismo y el sufismo. Las dos más conocidas, sunismo y xiismo difieren alrededor de quien es el heredero directo del Profeta, pero fundamentan su experiencia religiosa en el principio de interpretar correctamente el Corán como la manera más adecuada de conectarse con lo sagrado. Existe un fundamento de la relación con el sagrado, en donde todo el saber necesario se encuentra en las palabras del Profeta, y el desafío sería la existencia de personas capaces de interpretar la palabra. Ya el sunismo busca un encuentro sensorial con Alá o los profetas, de la cual el sueño es componente fundamental:

La importancia de los sueños alcanza su cúspide en el Sufismo, una corriente introspectiva del Islam que busca el trance místico y practica el logro de los sueños con el profeta u otros consejeros espirituales para guiar la conducción de la vigilia. (Ribeiro, 2019, p. 52)

Podemos pensar el sufismo como una religión de cohorte sensorial, en la cual el encuentro con el Divino es a través de la vivencia experiencial. Esa diferenciación pareciera traer una relación interesante entre la memoria y como estructurar su sentido. Lo que para Freire son maravillosas herejías, para otras vertientes espirituales, como el Budismo, el Sufismo, y las tradiciones africanas transatlánticas, para quedar en solo algunos ejemplos, es la base misma de la experiencia religiosa. Para poder hablar de eso, hablaré desde la espiritualidad que he vivenciado, el Ifa Criollo.

El ifa, la santería y el candomblé son 3 sistemas religiosos que dialogan en sus diferencias, consolidados como sistema de creencia en el siglo XIX a través del intercambio comercial entre esclavos libertos de Santiago de Cuba, Salvador de Bahía con Lagos. Los rasgos comunes de todas son:

1. El culto de los Orishas, energías que corresponden a elementos naturales, así como trazos de la personalidad humana, personificados en personajes históricos de la región de Mina en África.
2. El culto a la ancestralidad.
3. El uso de herramientas adivinatorias (Caracoles en el Candomblé y la Santería, y Ekuele e Inkines en Ifa, el coco y el obi kola) para conectarse con la memoria de esa ancestralidad.
4. El uso ritual de la música y los tambores como forma de acceder a las fuerzas ancestrales y a los Orishas.

De eso, me gustaría detenerme en el sistema oracular. El uso oracular en esa tradición se basa en la idea de que todo ser humano antes de bajar al mundo elige un Ori (Cabeza) como su Orisha personal que lo acompañará por todo su trayecto en la tierra. El testigo de esa elección es Orulla, el Orisha del destino, que manifiesta un Odu (Camino) para que ese Ori encuentre felicidad y buena vida. Las manifestaciones Oraculares son tiradas aleatorias de un aparato, que ofrecerá una combinación, en el caso de ifá entre 16 elementos, que proporcionará un camino único entre los 256 posibles. Desde ese signo, la persona en diálogo con el señor del secreto, el babalawo, que son los sacerdotes de Orulla, deberá conectarse con su Ori para comprender como los patakis, historias que condensan aprendizajes del modo de vivir en la tierra, se relaciona con el presente y permite que el Ori entre en equilibrio con su propio camino (Ire) para ser feliz. Como nos recuerda el investigador Muniz Sodré (2017), la ética de las tradiciones africanas transatlánticas es la alacricidad, que no es la satisfacción de impulsos inmediatos, pero el intento de búsqueda de la plenitud de vivenciar la alegría como un estado de armonía entre su Ori y su Camino en una afirmación de la vida.

Un dicho cubano dice que en Ifa uno primero se gradúa y después aprende. Eso significa que la experiencia ritual de ofrecer su cabeza, o sea, abrirse ante la experiencia del contacto con los Orishas, es lo que permite el canal para organizar *el sentido de lo oracular*. Los patakis sin ese lugar, de convertir un hecho aleatorio (ciertos objetos cayendo en el suelo, unos de pata arriba, otras abajo) en una experiencia sagrada pasible de ayudar a tomas de decisiones para la vida no existe. *La fe comprobada desde la experiencia antela la comprensión*.

Pensando los ritos como técnicas, podemos traer algunos puntos para pensar esos elementos del conocimiento espiritual para el debate que estamos haciendo.

El fundamento de toda la cultura es el culto a los ancestros. La construcción de elementos de retención terciaria, como libros, audiovisuales, etc., es una manera de guardar un fragmento de la memoria de un ser que ya no existe para poder reactivarlo en el Presente. Como nos recuerdan Luis Simas y Luis Rufino (2019), los encantamientos para las matrices africanas transatlánticas es simplemente *volver vivo algo que estaba muerto*. En eso reconfigura el gesto esencial de como conformamos nuestras sociedades. En el caso de Ifa, existe toda una interfaz compleja de actores tecnológicos para acceder a los muertos. En otras tradiciones de esa misma matriz, como es el caso de la Umbanda, esa complejidad llega a la creación de arquetipos con formas específicas de invocación para conectarse directamente con los ancestros y escuchar directamente sus mensajes incorporados en cuerpos de mediuns.

Independiente de la creencia de la posibilidad de conectarse con un alma de un ser muerto, encontrar como Encantar la memoria de nuestros ancestros, en el sentido de traerlas al presente para ayudarnos a tomar decisiones importantes en nuestra vida es la clave de lo que llamamos conocimiento.

Las religiones abrahámicas sistematizaron eso en libros, donde narran historias de profetas que sirven como guía para su conducta. Poseen sus encantamientos de evocación de esos ancestros para guiarlos. El más famoso en nuestras sociedades es la comunión cristiana. Otras religiones, como las matrices africanas transatlánticas, tienen distintos soportes, escritos u orales, como mecanismo de organización de las memorias. Lo que podemos percibir de tradiciones como esas es el lugar específico de lo aleatorio y del presente en la restructuración de esas memorias. En lugar de buscar la literalidad de los textos, la doctrina misma establece la necesidad de reinterpretar las historias sagradas. Uno de los patakis, por ejemplo, cuenta que Olodumare, el dios mayor, creó Iku, la muerte, para impedir que los viejos se conviertan en dictadores. Lo que para algunas religiones es herejía, es la base misma de la religiosidad transatlántica, que, así como planteó Malcolm X<sup>1</sup> al elegir ponerse ese apellido, se basa en una radicalidad sincrética de resignificar las experiencias de colonización y esclavitud en contra de las cuales su espiritualidad sirvió de soporte para la persistencia del sueño.

Su forma de supervivencia se asimila mucho a lo que el investigador Omar Rincón llamó de culturas bastardas, en el entendimiento que hay una base, en la religión llamada de fundamento, que Omar llama de Madre, que recibe y dialoga con distintas influencias. Desde el rezo de Otura Meiji, uno de los 256 signos, que empieza con salamalekun, malekun salan, pasando por una posible influencia cristiana en el signo Oyekun Meiji, por la correspondencia de los santos católicos con los Orishas, la tradición transatlántica enseña a tragarse los elementos del territorio donde se vive para poder fortalecer los fundamentos, con una referencia directa a uno de sus Orishas, Exú. De ahí que salga referencias culturales como la que hizo el rapper brasileiro Emicida al decir: nunca fue suerte, siempre fue Exú. La invención desde la realidad concreta para sostener el sueño llega al punto de que el recién fallecido babalawo cubano Ojuani Shidi dijo en entrevista realizada por mí en julio de 2019 que la esclavitud a su vez fue un dolor que permitió que Ifa saliera de Ile ifé, territorio ancestral nigeriano, y llegara al mundo.

---

1- Acá hacemos referencia al hecho de que el X en su apellido simboliza la pérdida de las raíces. No se puede rescatar los apellidos ancestrales, y tampoco mantener la de sus esclavizadores, por eso se mantiene el símbolo del incógnito. Siendo así, el desafío sería la construcción del sueño de lo que sería ser negro en Estados Unidos.

Lo que parece chocante al primer momento es la estructura psíquica básica del sueño para la especie humana, *dar lugar al trauma para garantizar que el ser humano pueda seguir con su vida.*

Desde esas experiencias, recordando lo que Paulo Freire llamó de iglesia profética, podemos pensar que el desafío de la Educación hoy, ante el riesgo de la tercerización del pensamiento a las plataformas, pasa por fundarse en el desarrollo de una *praxis oracular*, entendida como la capacidad de insertar el deseo y lo aleatorio como parte de los elementos de estructuración de las memorias, en lugar de buscar estrategias parametrales de sistemas estables de ranqueamiento.

Como Bataille (1997) ya lo había esbozado, eso ya lo comprende muchos artistas, pues el arte nada más es que la extensión erótica del lugar que siempre ocupó la religión con el Sagrado. El Jazz, el rap, forró, break dance, entre otras manifestaciones que llevan el improvisado como elemento clave de su elaboración son ejemplos concretos de como estructurar procesos educativos desde una *praxis oracular*, incluso con el uso de las redes sociales.

Hay elementos claves de uso de memorias no declarativas a través de la repetición. El condicionamiento corporal para la memorización de un repertorio limitado, pero capaz de infinitas combinaciones, puede ser aprendido con uso de tutoriales, facilitado por base de datos de partituras, de videos de otras personas que también lo practican, a través de aprenderse rutinas, músicas, etc., que le vayan ofreciendo ese saber. Ahora, la capacidad de recrear esas memorias no declarativas en clave de algo distinto de la repetición necesita por un lado del deseo de un artista lo suficiente competente para hacerlo, y algún vacío, alguna aleatoriedad que le permita proponer algo nuevo. Para la investigación científica, como bien nos recuerda nuestro amigo Carlos Calvo (2008), eso es llamado serendipia, en términos de encontrar algo de manera accidental y ser capaz de significarlo.

*Praxis oracular*, como nos enseña Ifa, no es intentar descubrir el futuro, pero reencontrarse con el Ori, para actuar en el presente de una manera que se pueda tener buena vida. Sería entender que la estructuración de la conexión entre experiencia en el presente con el esqueleto memorístico, sea del individuo, sea de una comunidad, pasan por competencias superiores del pensamiento que necesitan incorporar lo imprevisto, y dar lugar al sujeto imaginar. Así como el sueño es un laboratorio seguro para algunos animales ensayaren situaciones de riesgo, los procesos educativos desde la Educación Popular y Crítica tienen que ser el espacio de cuidado de esa capacidad cognitiva humana. Y acá decimos que es una *praxis*, porque concebimos que esa imaginación viene acompañada de acciones.



Eso no excluye las competencias inferiores del pensamiento, y la construcción de memorias no declarativas, que se pueden aprender desde un Tutorial o reemplazadas por un actor tecnológico, como una calculadora, un código, etc.

En ello, entra otro elemento del componente didáctico, expuesto por el autor por primera vez en los encuentros con Horizontes del Kalkan (Mago de la Alhambra, 2020). La enseñanza digital permitió lo que llamamos de la *fragmentación del aula*. Basado en el modelo industrial, las escuelas se organizaron en base de regímenes fijos de horario, en el cual todo el proceso educativo debería ocurrir en esas horas. Por un lado, fue un componente importante para la reducción de desigualdades, pero por su vez nos dificultó para visualizar los distintos procesos educativos que concurrían en el mismo espacio didáctico.

Un aula podría contar con la exposición de un video, la lectura de un texto, la realización de ejercicios para fijación de memorias, y el espacio de escucha, debate y ejecución de actividades.

Lo que planteamos desde ahí es que la educación digital nos permitió reflexionar lo que de todos esos procesos necesitan ocurrir de manera sincrónica y cuáles de manera diacrónica. El aprendizaje que pareciera traer, al menos en niveles de educación de jóvenes y adultos, es que los aprendizajes de memorias no declarativas y capacidades inferiores del pensamiento son posibles de lograrse en espacios diacrónicos. Un vídeo que pueda ser pausado, repetido múltiples veces, es más efectivo que una exposición en vivo, por ejemplo. Siendo así, la planeación de materiales especializados para ese fin, en lugar de grabaciones de clases o de video conferencias, parece una labor de curadoría necesaria e importante para la mejoría de esos saberes. Así como la gamificación, y otras estrategias de éxito comprobado.

Siendo así, el espacio sincrónico tendría sentido en clave de crear espacios seguros para la praxis oracular. Eso implica decir que las estrategias didácticas tienen que basarse en permitir la emergencia del desconocido, incorporar elementos de improvisación, como por ejemplo las que nos enseñan Augusto Boal (2014), y principalmente crear un espacio de escucha y diálogo donde esas profecías oraculares puedan ser interpretadas. Algo que enseñó el psicoanálisis es que la descubierta del propio sujeto de los saberes que está produciendo alrededor de sus síntomas necesita de un lazo amoroso, la transferencia, para poder existir. Más que nunca, esa seguridad de sentirse apapachado en un ambiente para el desarrollo de la imaginación es un imperativo del presente, como una forma de desintoxicación de los mecanismos cognitivos que la hegemonía del modelo persuasivo viene inculcando.



El individuo necesita volverse profeta a través de esa praxis oracular, para sentirse agente de cambio. Como nos explicó Glauber Rocha (1993), en su estética del sueño:

La razón dominadora clasifica el misticismo de irracionalista y lo reprime a bala. Para ella todo lo que es irracional debe ser destruido, sea la mística religiosa, sea la mística política. La revolución, como posesión del hombre que lanza su vida rumbo a una idea, es el más alto estado esencial del misticismo. Las revoluciones fracasan cuando esta posesión no es total, cuando el hombre rebelde no se libera completamente de la razón represiva, cuando los signos de la lucha no se producen a un nivel de emoción estimulante y reveladora, cuando, todavía accionando por la razón burguesa, método e ideología se confunden a tal punto que paralizan las transacciones de la lucha.

Hay que tocar por la comunión, el punto vital de la pobreza que es su misticismo. Este misticismo es el único lenguaje que trasciende al esquema racional de opresión. La revolución es una magia porque es lo imprevisto dentro de la razón dominadora. A lo sumo es vista como una posibilidad comprensible. Pero la revolución debe ser una imposibilidad de comprensión para la razón dominadora, de tal forma que la misma se niegue y se devore delante de su imposibilidad de comprender.

El irracionalismo liberador es la más fuerte arma de lo revolucionario. Y la liberación (...) significa siempre negar la violencia en nombre de una comunicad fundada por el sentido de amor ilimitado entre los hombres. Este amor nada tiene que ver con el humanismo tradicional, símbolo de la buena conciencia dominadora.

Las raíces indígenas y negras del pueblo latinoamericano deben ser entendidas como únicas fuerzas desarrolladas de este continente. Nuestras clases medias y burguesas son caricaturas decadentes de las sociedades colonizadoras. (...)

El sueño es el único derecho que no se puede prohibir. (Rocha G., 1993)

Lo que no tenía en cuenta el cineasta brasilero es que los sueños no se pueden prohibir, pero se puede crear regímenes cada vez más alterados de reducción del tiempo dormido, a través del aumento del tiempo despierto para el consumo de productos culturales. Entre los elementos de la cultura popular que nos apunta Glauber está justamente la praxis oracular, que debe tener tiempo garantizado en vigilia para poder realizarse. De fondo, es lo que también plantea Freire al hablar de las iglesias proféticas:

Estos teólogos pueden comenzar a dar respuesta a las inquietudes de una generación que ha optado por la transformación revolucionaria de su mundo más que por la reconciliación de lo irreconciliable. Ellos saben muy bien que sólo los oprimidos, en cuanto clase social a la que se le ha privado de la palabra, tienen la posibilidad de convertirse en utópicos, profetas y mensajeros de la esperanza, en la medida en que su futuro no se reduzca a la mera repetición corregida de su presente. (Freire, 1974, p. 25)

Garantizar a través de una praxis oracular el derecho de ser profetas de su propio destino, garantizando lo que es un elemento fundamental de nuestra capacidad como especie, el soñar, defendemos como lo que de hecho es el gran aprendizaje del esfuerzo de la tradición popular interrumpida por las dictaduras y que necesita ser rescatado como forma de garantizar un cuidado cognitivo ante la consolidación del modelo persuasivo tanto educacional como comunicacional que se fortalece desde la creación de las plataformas de propaganda, acompañada de los modelos de educación masivo digitales.

### **DISNEY YA SE DIO CUENTA DE ESO.**

Me gusta siempre pensar que la industria cultural por veces es más capaz de comprender el mundo que la academia. Como un ejemplo de eso, podemos hablar de la última película de Pixar al momento de la escritura de ese texto, *Soul* (Murray, D. (Producer), & Doctor, P. (Director). 2020).

La historia de *Soul* relata un escenario posible de vida después de la muerte, en la cual las almas pasan por una escuela antes de bajar a la tierra, configurando ciertos elementos de su personalidad. Joe Gardner, un profesor de música negro estadounidense que soñaba hacer parte de una banda de Jazz, muere antes de la audiencia a la banda de una famosa cantante de Jazz que juzgaba que le iba a alterar su destino.

Como estrategia para no ir directamente “al otro lado”, se infiltra en esa escuela de almas, pasándose por uno de los tutores, que serían personas muertas que hicieron hechos grandiosos en la tierra, como Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, Muhammed Ali, Shakespeare, entre otros. Allá recibe como alma para enseñar sobre la tierra la 022, que había tenido como maestros y maestras anteriores algunos de los más geniales personajes de la tierra, pero que ninguno la había convencido de que la Tierra fuera interesante de vivir. Ella pacta con Joe una manera de ayudarlo a volver a la tierra en su lugar. Para eso, van a un lugar entre el mundo de los vivos y los muertos, que es frecuentado por místicos y artistas en trance. Por un error de la ansiedad de Joe bajar a la tierra, 022 termina ingresando en su cuerpo y mientras la historia se desarrolla, tiene posibilidad de experimentar ciertas cosas como comer una pizza, ver un pétalo caer de un árbol, correr, entre otras cosas que la hace querer vivir. Todos sus tutores intentaban relatarle lo que era la Tierra, y lo más importante, decirle que tendría que tener una Misión en ella, como ellos juzgaron que tenía. Al final, 022 y Joe Gardner se dan cuenta que la única Misión es vivir.

Como decimos al principio, el arte nada más es que un relato onírico bastante elaborado, que cuenta con un espacio de tiempo para soñarlo y relatarlo importante. No de manera casual, en particular en la época de la no profesionalización del arte, como lo era el principio de la literatura, la mayoría de los escritores eran personas con mucho tiempo disponible: nobles, profesionales liberales, embajadoras, etc.

Podemos pensar Soul como un relato onírico que nos trae mucho de lo que estamos nombrando como Praxis Oracular. La idea de un espacio privilegiado de trance para soñar. El hecho de que hay un vacío necesario para vivir. Que el destino no está dado, pero se construye desde las experiencias, y la idea mismo del como hacer, de la cual puedes escuchar y aprender de los grandes personajes ancestros, pero que al final solamente el sujeto puede descubrirlo.

### **A MANERA DE CIERRE**

Desde lo propuesto, queremos cerrar con algunas claves didácticas para pensar desde la praxis oracular:

1. *Pensar la tecnología desde el encuentro entre Sujetos*: Los actores tecnológicos son medios para mediaciones, así como lo son los sistemas oraculares. Lo principal es hacer entender con quien se quiere dialogar para pensar desde que medios ese encuentro va a ser más posible. No es lo mismo construir un espacio de sueño colectivo con jóvenes urbanos que vivencian la plataforma como parte de su cotidianidad que trabajar con sectores rurales o casas de ancianos. No hay profecía si no se comparte el sueño. Como ya pensamos en otros espacios (Almeida, 2021), tenemos que reconocer los ecosistemas tecnológicos de una comunidad, así como un babalawo tiene que reconocer el Ori que tiene por delante, para poder construir espacios como proponemos.

2. *El lugar del cuidado a la atención*: La praxis oracular pasa por el cuidado de sueño. Eso de manera tanto simbólica cuanto literal. La gente necesita de tiempo para dormir y para imaginar. El lugar del tiempo, y un tiempo lento, que permita rumiar los sueños para interpretarlos es fundamental. Eso pasa no solamente por destinar espacios intencionados para eso, como reflexionar alrededor del volumen de información y contenido impartido en espacios didácticos. Para estimular las categorías superiores del pensamiento, tenemos que establecer Lecturas y Escuchas categoriales, lo que significa procesos de comprensión en profundidad. En la práctica, significa que ir y devolver ante un texto o un contenido audiovisual puede ser más eficaz que una lectura de variedades de materiales de manera que solo activen las categorías inferiores del pensamiento.

3. *Reducir el espacio sincrónico a los momentos de sueño e interpretación*: Lo más importante de lo que nombramos de fragmentación del aula es entender que ella afecta no solamente la educación digital, pero la educación como todo. Una de las disputas fundamentales no es siquiera el qué o cómo enseñar, pero el cuándo. Todo lo que hablamos acá pasa por una comprensión holística de lo que llamaremos de tiempo didáctico. El régimen industrial de tiempo didáctico en horas en un salón de manera sincrónica no tiene más espacio. Necesitamos concebir que el tiempo para dormir, imaginar, leer, escuchar, dialogar, tener conversaciones irrelevantes con sus pares, entrar en trance, entre otras actividades, son parte del tiempo didáctico y que tal vez de todo eso el espacio dedicado a los momentos sincrónicos sea lo menor de todos. Defendemos que lo que justifica que nos encontremos sincrónicamente es o soñar colectivamente o interpretar colectivamente el sueño. Y claro, también el refuerzo de memorias no declarativas que demandan el encuentro entre cuerpos, como prácticas colectivas de teatro, el baile a dos, deportes como capoeira, entre otros, así como los espacios del goce e intercambio por el simple hecho de constituir lazos, como lo son el “recreo” en el sistema tradicional. Incorporar prácticas diacrónicas, desde leer un libro o ver una película sola, o practicar una memoria no declarativa como ejercicios de matemática o condicionamiento físico, pasando por participar de chats que no requieren una respuesta inmediata, tienen que ser interpretadas como parte del tiempo didáctico. Uno de los sufrimientos de estudiantes y profesores en el paso brusco de lo analógico a lo digital debido a la pandemia se dio justamente porque las instituciones solo cuentan como tiempo didáctico el ejercido de manera sincrónica. Reunirnos 3 horas por semana en un proceso escolar de 20 horas semanales puede ser más efectivo en términos de lo que estamos planteando que buscar llenar las 20 horas de una sincronidad que va a agotar el sujeto, y llevar todos esos procesos diacrónicos, incluso el de dormir, a concurrir en el tiempo sobrante. Entender eso pasa por discusiones muy profundas, como la imposibilidad de pagar un profesor o profesora por hora cátedra, ya que la cátedra no es lo único que implica el trabajo, entre otras cuestiones que implican los planteamientos acá propuestos.

4. *Apostar por el vínculo*: Para que los sujetos vivan las profecías que sueñan, es necesario un fundamento de creencia. Esa creencia es resultado de experimentar los pequeños milagros que dan sentido al rito y validez al oráculo. Al contrario de estrategias persuasivas, que intentan seducir o imponer al Otro la verdad, lo que proponemos desde la praxis oracular es que la verdad de las profecías se conforme desde los vínculos restablecidos y resignificados a cada encuentro, a cada propuesta, a cada sueño que se construye colectivamente.

Queríamos terminar proponiendo que recordar a ancestros como Freire en la celebración de su natalicio siempre tiene que ser más que relatar sus hechos. Como las matrices africanas transatlánticas nos enseñan, la mejor manera de honrar a los muertos es hacerlos hablar, y solo podemos comprender lo que nos dicen si somos capaces de soñar con sus palabras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Joao. (2020). Círculos de Reflexión y lógica P2P: Una alternativa didáctica a la Colonización del MOOC. *El Ágora USB*, 20(2). 236-245

Almeida, Joao. (2021). Mediación del Cuidado como clave para repensar la Educación Crítica. Caso de Estudio de las FARC-EP.

Bataille, Georges, Dell'Orto, Adriana, & Caruso, Paolo (1997). *El erotismo* (p. 23). Barcelona: Tusquets.

Boal, Augusto (2014). *Juegos para actores y no actores* (Vol. 60). Alba editorial.

Calvo, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo/5a edición*. Editorial Universidadde La Serena.

Freire, Paulo (1974). Educación, liberación e iglesia. *VV AA Teología Negra. Teología de la liberación*, 13-48.

Freire, Paulo. (2020). Como trabajar con el pueblo. Disponible en: <https://ipecal.edu.mx/como-trabajar-con-el-pueblo/>

Fuchs, Christian (2020). The utopian internet, computing, communication, and concrete utopias: Reading William Morris, Peter Kropotkin, Ursula K. Le Guin, and PM in the light of digital socialism. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 18(1), 146-186.

Hayles, N. Katherine. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. University of Chicago Press.

IPECAL (2020). 005: Jose Sánchez García: Aprendizajes del mundo Islámico a un obrero. [Video]. YouTube. [https://youtu.be/j7Fi\\_RQq9Vs](https://youtu.be/j7Fi_RQq9Vs)

Kaplún, M., & García, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.

Laclau, Ernesto (2012). *La razón populista*. Fondo de cultura Económica.

Latour, B. (2016) *Lecciones de Sociología de las Ciencias*. Barcelona: Arpa

Mago de la Alhambra (2020). IV Conversatorio pandemias-Kalkan, Jiminson Riascos, Joao Gabriel Almeida, Estela Quintar. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2j23m30o-Mw>

Mariátegui, José Carlos (1925). El Hombre y el Mito. Disponible en: [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el\\_alma\\_matinal/paginas/el%20mito%20y%20el%20hombre.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el_alma_matinal/paginas/el%20mito%20y%20el%20hombre.htm)

Murray, Dana (Producer), & Doctor, Pete. (Director). (2020). Soul [Película]. Pixar Studio.

Pinto, Álvaro Viera (2005). O Conceito de Tecnologia-volume 1. Contraponto Editora.

Quintar, Estela. (2020). Diapositas de Trabajo Interno. IPECAL.

Ribeiro, Sidarta (2019). O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho. Editora Companhia das Letras.

Rocha, Glauber (1993). La estética del sueño. La caja. Revista de ensayo negro, 4, 27.

Sánchez-Criado, Tomás (2008) Tecnogénesis: La construcción técnica de las ecologías humanas, Volume 1 (Spanish Edition) Madrid: AIBR.

Scolari, Carlos Alberto (2018). Adolescencia y cultura digital. Lo aprendí en un tutorial. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/lo-aprendi-en-un-tutorial/>

Scolari, Carlos Alberto (2021). Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología (Vol. 141). Editorial Gedisa.

Simas, Luiz Antonio, & Rufino, Luiz (2019). Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas. Mórula editorial.

Sodré, Muniz (2017). Pensar nagô. Editora Vozes Limitada.

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

Stiegler, Bernard (2010). Taking care of youth and the generations. Stanford University Press.

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

Van Dijck, José Maria, Poell, Thomas, & De Waal, Martjin (2018). The platform society: Public values in a connective world. Oxford University Press.

**EJE TEMÁTICO 4**  
**DIÁLOGO CRÍTICO: EXPERIENCIAS DE PRO-  
CESOS PARTICIPATIVOS**





## **Capítulo 9**

# **La herencia dialógica de Paulo Freire en las prácticas participativas**

Natalia Oldano y Daniel Buraschi

### **INTRODUCCIÓN**

En esta contribución queremos profundizar en algunos de los importantes aportes de Paulo Freire a las metodologías participativas, centrándonos en particular, en la facilitación dialógica de los procesos participativos.

En la primera parte, presentaremos brevemente cómo las prácticas participativas, si son desarrolladas desde el diálogo crítico, representan procesos de movilización creadores, que posibilitan la reinención de la sociedad (Freire, 1973).

En la segunda parte, se hará hincapié en las prácticas antidialógicas y cómo éstas pueden contribuir a reproducir estructuras de dominación social.

Finalmente, se presentarán los elementos esenciales del Enfoque Dialógico Transformativo (EDT), que desarrolla y operativiza la propuesta dialógica de Freire en el contexto de la facilitación de los procesos participativos.

La facilitación de procesos participativos es un enfoque de trabajo que permite crear las mejores condiciones para el desarrollo satisfactorio y consciente de los grupos y las personas que lo componen, procurando crear ambientes que favorezcan el diálogo y la participación. La facilitación abarca los espacios de reuniones, toma de decisiones, planificación, trabajo de equipos, trabajo comunitario, gestión emocional grupal, gestión de conflictos, desarrollo de proyectos, seguimiento, evaluación, comunicación grupal, cohesión, celebración y creatividad, entre otras dimensiones.

## **DE LAS PRÁCTICAS ANTIDIALÓGICAS AL DIÁLOGO**

Uno de los principales desafíos de las prácticas participativas es contribuir a la consecución de una sociedad más justa que garantice la plena participación económica, social, cultural y política de las personas en condiciones de igualdad de trato e igualdad de oportunidades.

En los últimos años, en numerosos países, las prácticas participativas se han desarrollado como uno de los vectores principales del cambio. Sin embargo, como sostiene Sclavi (2010) la mayor parte de la experiencia comunitaria continúa desarrollándose sobre la base de un paradigma participativo anticuado, un enfoque que pone en el centro estrategias comunicativas antidialógicas.

Las personas participan pensando que se trata de un juego de suma cero: si una persona vence, la otra pierde y viceversa. Cada cual se repliega sobre su propia posición, la defiende y difícilmente está dispuesta a abrirse y explorar nuevos puntos de vista; en realidad no es una comunicación auténtica, sino un monólogo paralelo.

Los debates en los procesos participativos se transforman en experiencias frustrantes. Las personas que tienen menos poder son silenciadas, marginadas por las personas con mayor estatus y/o poder que monopolizan la palabra. La frustración de quien no tiene voz se traduce en el abandono del proceso y esto conlleva a una lenta e inexorable deslegitimación del mismo.

La conversación se centra en las posiciones de cada participante o grupo de participantes haciendo que las personas se identifiquen con sus posiciones. De este modo, una crítica a sus posiciones se transforma fácilmente en un ataque personal y se genera una “conversación sin comunicación”.

Además de no considerar la importancia del cuidado de las relaciones personales, se da por descontado que las personas participantes comparten a priori los mismos marcos de referencia y que, naturalmente, existe igualdad entre ellas. En realidad, los procesos participativos a menudo implican a personas con horizontes culturales de referencia diferentes y se desarrollan en espacios caracterizados por una fuerte asimetría de poder en los que se entrecruzan diferentes líneas de dominación y desigualdad: género, clase, raza, capacidad, etc.

En este contexto, es urgente valorar la herencia dialógica de Paulo Freire y reconocer su actualidad para la renovación de las prácticas participativas.

El diálogo está al centro de la praxis educativa y colaborativa de Paulo Freire.

En cuanto praxis, el diálogo es el resultado de una dialéctica entre acción y reflexión, entre sujeto y objeto para la transformación y la humanización. No se trata solamente de un enfoque metodológico, sino de una perspectiva epistemológica, educativa, antropológica y política. La construcción del conocimiento no es un acto solitario ni un acto de repetición, sino un acto de creación participativa. Es una “radicalidad necesaria como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía” (Freire, 1994, p.12).

Las mismas personas son ontológicamente relacionales y pueden desarrollarse solamente en relación y en comunidad. En este sentido, el diálogo es una necesidad existencial. Las personas se expresan convenientemente cuando colaboran entre todas en la construcción del mundo común: sólo se humaniza en el proceso de humanización del mundo. En este sentido, el diálogo como encuentro de las personas para la “pronunciación del mundo” es “una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1970 p. 178).

Freire define el diálogo como (1970, p.70)

“una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación. [...] El anti diálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el anti diálogo se quiebra aquella relación de «simpatía» entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el anti diálogo no comunica. Hace comunicados”.

No es posible la pronunciación del mundo si no existe diálogo. Frente al objetivo de las prácticas antidialógicas que es imponer sus posiciones, convencer y llegar a conclusiones que confirmen las posiciones dominantes, el objetivo del diálogo es multiplicar las posibilidades sin tener prisa por llegar a las conclusiones. El objetivo del diálogo es indagar y explorar.

El punto de partida de muchas prácticas participativas son las posiciones y, además, atacar las posiciones significa atacar a las personas. El diálogo separa a las personas de los problemas y se centra en los intereses y en las necesidades que están en la base de los posicionamientos. El estilo de la participación es combativo y argumentativo, se persigue ganar el debate, se escucha para identificar la debilidad del argumento de las otras personas. En un diálogo, por el contrario, no se puede vencer porque es cooperativo.

El diálogo es un proceso de interacción genuina en el cual las personas se escuchan y se reconocen recíprocamente. El compromiso de reciprocidad encarna el espíritu radical del diálogo: el ofrecimiento mutuo a la palabra, a la escucha atenta de la otra persona, es aquello que hace posible una transformación basada en el reconocimiento.

Esta apertura auténtica a la alteridad comporta una triple transformación: una transformación personal, una transformación relacional y una transformación social. Esta transformación es posible gracias a un doble proceso de concientización y de reconocimiento de las otras personas:

“El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro —es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo”. (Freire, 1970, p.16)

La transformación de los conflictos y el cuidado de las relaciones, a través de la concientización y el reconocimiento, conducen a la recuperación de la percepción de la propia competencia, reconstruye la conexión con las otras personas y restablece una interacción positiva. Si no se cuidan las relaciones, los conflictos que se generan en los procesos participativos, lejos de propiciar una gestión creativa de los mismos (Buraschi y Aguilar, 2014) activan una espiral de desempoderamiento de la capacidad y de demonización de las otras personas.

La concientización y el reconocimiento, por lo tanto, son los dos procesos fundamentales de transformación personal, relacional y social, y se retroalimentan recíprocamente: el empoderamiento personal aumenta la fuerza, la competencia y la apertura de la persona; el reconocimiento humaniza, reconstruye la relación.

La concientización y el reconocimiento como praxis dialógicas no se limitan a las relaciones personales, son siempre una dialéctica entre el mundo y la conciencia. La concientización implica directamente la transformación de las condiciones opresivas de la existencia y la humanización del mundo. Por esta razón, el diálogo puede conllevar una transformación personal, relacional y social. En otras palabras, la concientización y el reconocimiento son prácticas dialógicas por medio de las cuales las personas se insertan críticamente como sujetos en la historia (Freire, 1997).

## LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS ANTIDIALÓGICOS: ENTRE LA DOMESTICACIÓN Y LA DESHUMANIZACIÓN

Como planteamos en la introducción, a pesar de la importancia del diálogo, numerosos procesos participativos reproducen relaciones de opresión y como subraya Freire: no hay diálogo en estructuras de dominación (Freire, 1969). Es aquí que Paulo Freire nos pone en guardia frente a las prácticas educativas, colaborativas y políticas antidialógicas.

En particular identifica cuatro prácticas antidialógicas que deshumanizan y domestican: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural (Freire, 1970):

**La conquista.** Se trata de las prácticas participativas que reproducen los sistemas de dominación presentes en el contexto del proceso. Supone la existencia de sujetos dominantes y sujetos dominados (que son “objetos” de la práctica participativa). Son ejemplo de prácticas antidialógicas de conquista, aquellas situaciones en las que se maquilan estructuras decisionales verticales de falsa participación. Cuando se involucra a la ciudadanía en procesos decisionales, pero finalmente se dejan las decisiones sin efecto. Cuando se planifican procesos participativos desde las instituciones, sin involucrar realmente a las personas directamente afectadas por la situación-problema que se quiere modificar. Frente a la conquista, Freire reivindica la “participación verdadera” como acto de “inherencia”, una forma de ganar el derecho a tener voz en las decisiones que afectan la propia vida y situación.

**La manipulación** es una práctica común en los procesos participativos que podríamos denominar como “tutelados”, es decir, procesos en los cuales la población local colabora en la ejecución de los proyectos locales que han sido previamente planificados desde fuera de la comunidad sin consultarles. También manipulan los procesos en los cuales la opinión local sí se toma en cuenta a la hora de diseñar los proyectos o programas, pero mediante “consultas rápidas” efectuadas por especialistas externos/as. En la actualidad y a partir de la implementación más generalizada de procesos participativos en entornos virtuales, estas prácticas antidialógicas caracterizadas por la manipulación, se han visto incrementadas a partir del protagonismo de algunas herramientas digitales que en teoría promueven la participación y, sin embargo, desde el impacto visual y tecnológico, obnubilan los procesos desde una estética que suele estar vacía de participación genuina. Con esto no queremos desacreditar a las herramientas digitales como un medio idóneo y eficaz para las prácticas participativas; lo que queremos plantear es la urgencia de construir una mirada crítica hacia estas herramientas y entornos para que lo tecnológico y estéticamente armónico, no atropelle la búsqueda de participación genuina, reforzando, por el contrario, procesos de manipulación.

Al contrario, para Paulo Freire, la participación no es una herramienta de manipulación, sino que es un objetivo en sí mismo, como una de las condiciones para alcanzar una democracia plena. Es decir, la concibe como un proceso de implicación y acción para potenciar la capacidad política y económica de los sectores sin poder y con mayores niveles de vulnerabilidad.

Se trata en definitiva de un proceso de empoderamiento, que mejore las capacidades y la situación de las personas más vulnerables, y que les dote de un mayor grado de control e influencia sobre los recursos y los procesos políticos. Esto implica facilitar la creación de organizaciones locales, como asociaciones y cooperativas, con las que las personas puedan articular y defender sus intereses, contar con una interlocución ante la administración y canalizar sus esfuerzos para el desarrollo local.

Otra forma de práctica antidialógica es la **división**, la fragmentación de los grupos y de la comunidad, alimentar el conflicto destructivo, la atomización de las personas participantes a través de prácticas individualistas. Un ejemplo de división es el trabajar por separado con diferentes colectivos evitando que se creen alianzas estratégicas y sinérgicas creativas que podrían promover una transformación social real. La fragmentación impide a las personas participantes instituirse como una fuerza cohesionada para el cambio.

**La invasión cultural.** Las prácticas participativas que involucran a colectivos oprimidos a menudo se desarrollan en el marco de una “cultura del silencio” (Freire, 1990). Las personas oprimidas son silenciadas, enmudecidas. Las mismas herramientas que manejan para interpretar la situación que les afecta, están monopolizadas por las categorías de las instituciones y de los grupos dominantes. Esta cultura del silencio no solamente enmudece a las personas oprimidas, sino que les impone esquemas de pensamiento, emociones y prácticas que las alienan. Ejemplos de invasión cultural es la falta de reconocimiento de los saberes y de la cultura de las personas participantes. También es la imposición de marcos de referencia para interpretar la realidad como pueden ser los marcos de vulnerabilidad y pobreza, que invisibilizan las competencias y la capacidad de acción de las participantes o la imposición de metodologías y técnicas participativas que no tienen anclaje en la cultura participativa de las personas participantes. Por ejemplo, la imposición de determinadas estrategias para tomar decisiones o de estilos de comunicación y de gestión de los conflictos ajenos a las personas participantes.

## LA FACILITACIÓN DIALÓGICA DE PROCESOS PARTICIPATIVOS

Cuando iniciamos procesos participativos, nos surge el cuestionamiento sobre cómo hacer que los mismos resulten lo más genuinos posible, cómo lograr que sean sostenibles en el tiempo más allá de los posibles cambios políticos, cómo romper los obstáculos vinculados a las jerárquicas relaciones de poder, siempre presentes en los grupos, a las dificultades de comunicación, a la falta de motivación, a la discontinuidad de los procesos, en otras palabras, cómo evitar que se transformen en procesos antidialógicos.

Cuando se toma conciencia de los límites de las prácticas participativas antidialógicas, se invoca a menudo el diálogo como solución, pero no como praxis o como estrategia práctica, sistemática y coherente, sino simplemente como un principio abstracto o como una actitud. Como hace notar Yankelovich (1999), se cae a menudo en el error de considerar el diálogo como una conversación gentil, educada y tolerante que evita el conflicto. Se cree que para dialogar no son necesarias competencias específicas, sino sólo la intención y la voluntad de dialogar y cierto conocimiento del tema de conversación. La experiencia nos enseña que, al contrario, si bien el diálogo responde a las necesidades humanas más esenciales (y es también por esto por lo que es eficaz), no es un estilo comunicativo que usamos espontáneamente. Hemos sido educado/as y socializado/as en ambientes antidialógicos, estamos constantemente inmerso/as en situaciones que alimentan la competición, la actitud acrítica, el repliegue narcisista y tenemos la necesidad de redescubrir y reaprender el diálogo. De hecho, como subraya Freire, no hay diálogo en el “espontaneismo”. Dialogar no es fácil, no nos resulta espontáneo e implica un esfuerzo constante, el desarrollo de nuevas competencias, el descubrimiento y revalorización de prácticas y experiencias; pero cuando se arriesga realmente a ser fieles al diálogo, los resultados son extraordinarios, porque el diálogo es esencialmente un proceso de construcción y transformación de las relaciones.

A partir del planteamiento emancipador de Paulo Freire, en los últimos años hemos sistematizado una propuesta de enfoque dialógico aplicado a la participación social. Se trata de una propuesta que representa un conjunto de principios metodológicos, métodos y técnicas que tiene por objetivo superar algunas de las limitaciones que aquí mencionamos y principalmente superar el habitual descuido de la dimensión relacional en este tipo de procesos y la invisibilización de las relaciones de poder.

Consideramos que cuidar esta dimensión relacional es fundamental porque puede prevenir situaciones de fragmentación grupal y puede aumentar la motivación hacia la participación, evitando así que se reproduzcan algunos esquemas de dominación que están presente en nuestro entorno cotidiano.

Además del cuidado de la dimensión relacional, el Enfoque Dialógico Transformador (EDT) se caracteriza por reconocer las prácticas participativas como espacios de poder, donde a menudo actúan fuerzas que nos pueden resultar invisibles porque son normalizadas, naturalizadas. Las relaciones de poder, históricas y culturales, pasan a ser “casi naturales” (Freire, 1980). En este sentido, el diálogo es una opción política porque cuestiona la estructura de poder que incorporamos en nuestro cuerpo y que interiorizamos como una doble piel. El diálogo transformador implica tener la capacidad de reflexionar sobre nuestros privilegios, sobre nuestra posición social, sobre cómo nosotros/as mismos/as somos parte de lógicas de dominación que contribuyen a la opresión de otras personas y colectivos. En otras palabras, la praxis dialógica crea espacios de reflexión en los cuales las personas participantes toman conciencia de cómo el poder actúa sobre la palabra y a través del cuerpo, y por otra, valoriza las experiencias de resistencia que promueven el empoderamiento y el reconocimiento.

Resumiendo, el enfoque dialógico en la participación es un conjunto de principios e instrumentos metodológicos que da un sostén y una estructura a la capacidad y a la potencialidad humana de transformación a través del diálogo. Resumiendo, podemos decir que el EDT se preocupa de crear estructuras y desarrollar competencias que facilitan el diálogo, la creatividad y la inteligencia colectiva. Podemos imaginar la estructura dialógica como un conjunto de condiciones gracias a las cuales es muy probable que se genere una interacción rica, generativa, dialógica y liberadora; y las competencias dialógicas como los conocimientos y habilidades para que la facilitación promueva la concientización y la transformación social. (Isaacs, 1999; Sclavi, 2003; Buraschi, Amoraga y Oldano, 2017; Buraschi, Aguilar y Oldano, 2019).

## **LA ESTRUCTURA DIALÓGICA**

En los últimos años, a través de una intensa labor de investigación-acción participativa, hemos identificado diferentes elementos que configuran la estructura dialógica: la confianza, la igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad.

Estos cinco elementos son indispensables para el desarrollo de un diálogo auténtico y pueden concretarse en diferentes formas y en diferentes momentos del proceso: cuidando la logística de una actividad comunitaria, promoviendo la comunicación no violenta, a través de dinámicas participativas o mediante la configuración del espacio de una reunión, entre otros.



**La confianza.** Permite la apertura de la persona, facilita su participación auténtica y evita las actitudes defensivas. La confianza se construye a través de relaciones basadas en el respeto, la disponibilidad, la humildad, escucha recíproca y fe en el ser humano, en su capacidad de transformación. En este sentido, “la autosuficiencia es incompatible con el diálogo. (...) No hay diálogo si no hay una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo (Freire, 1970, p. 80)

La confianza se alimenta con la transparencia del proceso y con la creación de espacios seguros en los que la persona no se siente juzgada sino aceptada plenamente. Mediante el cuidado de los detalles del espacio físico y del clima en el cual se desarrolla el proceso, se crea un contexto de acogida y apertura.

**La igualdad.** Para Freire solo hay diálogo entre iguales. No puede darse el diálogo si existe una relación asimétrica entre las personas participantes. Debemos ser conscientes de que los procesos participativos, como hemos recordado en las páginas precedentes, se desarrollan casi siempre en espacios asimétricos en los que hay personas con más poder que otras y existen historias de dominación enraizadas profundamente en las relaciones. Por esta razón, la estructura dialógica debe ocuparse de volver a equilibrar lo máximo posible el poder entre las personas y desarrollar diferentes tipos de estrategia para crear igualdad. Participar en un proceso dialógico significa estar dispuestos/as a abandonar la comodidad del propio rol, de la propia posición y ponerse en discusión. Como en el caso de la confianza, y esto vale para la totalidad de los cinco elementos de la estructura dialógica, la igualdad se crea cuidando los detalles contextuales del espacio participativo, promoviendo una actitud de apertura y desarrollando nuevas competencias.

**La diversidad.** Si un grupo de trabajo es demasiado homogéneo, se limita seriamente su potencial creativo. Sin diversidad se cae fácilmente en la autorreferencialidad, en la dinámica del grupo-pensamiento y en la clausura que puede hacer fallar un proceso participativo. Por este motivo es importante que, en los procesos participativos, estén presentes personas con diferentes puntos de vista y diferentes visiones del mundo. Es importante esforzarse por incluir todos los puntos de vista, especialmente aquellos que no están de acuerdo con la visión dominante.

**El interés común.** Si queremos que el proceso dialógico sea sostenible, las personas implicadas deben sentirlo propio, apropiarse de él, deben sentir que es real lo que está en juego, que pueden contribuir a transformar la realidad y que el esfuerzo participativo realmente vale la pena.

Por esta razón uno de los pilares de la estructura dialógica es unir a las personas participantes en torno a un interés común que se transformará, a través del proceso dialógico, en la construcción de una visión común: una definición común de la situación-problema, de las personas interesadas, de la estrategia de intervención y del cambio que se quiere lograr. Como recuerda Senge (1990) una visión común puede ser extremadamente potente y transformadora, permite la cohesión grupal y asegura la sostenibilidad del proceso porque la gente toma conciencia de que el cambio es posible. La construcción de una visión común implica, como veremos en las próximas páginas, también ser conscientes de nuestros marcos de referencia implícitos, deconstruirlos, lograr interpretar los marcos de las otras personas y construir un “sentido común” compartido. Mediante el diálogo, la persona adquiere una nueva perspectiva de los propios pensamientos y de las propias emociones (Bohm, 1996).

**La corresponsabilidad.** El proceso dialógico es un compromiso de todos y todas: todas las personas participantes son responsables del proceso, son responsables de sostenerlo y son responsables de facilitarlo. La estructura dialógica maximiza el reparto del poder y de la responsabilidad por medio de un sentido no jerárquico.

### **DECÁLOGO PARA UNA FACILITACIÓN DIALÓGICA A PARTIR DEL LEGADO DE PAULO FREIRE**

El rol de la facilitación es acompañar a un grupo para encontrar nuevas maneras de pensar y analizar una situación. La facilitación dialógica es un conjunto de herramientas, técnicas y habilidades para garantizar el buen funcionamiento de un grupo, tanto en la consecución de sus objetivos y realización de su visión colectiva, como en la creación de un clima relacional donde reine la confianza y una comunicación fluida, empática y honesta. La facilitación dialógica facilita la configuración de estructuras dialógicas y promueve el desarrollo de competencias dialógicas como la presencia, la escucha, la expresión no violenta o la gestión creativa de los conflictos.

Paulo Freire nos enseña que la educación y las prácticas participativas deben ser liberadoras, deben apuntar a aumentar la conciencia de las personas participantes para que puedan identificar los problemas, sus causas y encontrar las soluciones, la educación puede “convertirse en un ejercicio de libertad, el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo” (Freire, 1970, p. 15).

A partir del legado de Freire, proponemos un decálogo de claves para repensar la facilitación con el fin de transformar las prácticas participativas antidialógicas, en procesos participativos transformadores.

**1. La participación como acción política más allá de la falsa neutralidad.** Facilitar un proceso participativo no es un proceso neutral. Las prácticas participativas se desarrollan en contextos sociales atravesados por diferentes relaciones de dominación. Por esta razón, considerar la facilitación una labor “neutral” significa reproducir relaciones de opresión. Al contrario, la facilitación dialógica es una práctica militante, entendida en el sentido que Freire daba a este término: una congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer. La participación es un acto político, donde tiene que haber coherencia entre el pensar y el actuar y, también, es una práctica radical porque pretende atajar el problema de la deshumanización y de la dominación de raíz. Si nuestra presencia no es neutral en la historia, como subraya Freire, debemos “asumir del modo más críticamente posible su carácter político. Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella” (2001, p. 43). En este sentido, participar es ser presencia en el mundo.

**2. La facilitación como espacio de concientización.** Facilitar procesos participativos desde una perspectiva freiriana significa promover espacios de concientización, procesos a través de los cuales las personas toman conciencia crítica y creativamente de los sistemas de opresión y se comprometen en su transformación. La concientización no se limita a una toma de conciencia crítica, ni a un proceso colectivo de análisis y lectura del mundo, sino que es siempre un proceso de praxis política a través de la cual las personas se insertan críticamente en la historia como sujetos activos. A menudo los procesos participativos empiezan de la disconformidad de las personas participantes con su situación real, de un dolor individual y colectivo que generan las relaciones de opresión y de la indignación frente a las injusticias. Es tarea de la facilitación apuntalar, acompañar y catalizar la energía transformadora hacia una propuesta concreta de praxis transformadora que evite caer en el fatalismo o en la neutralización del cambio por parte de quien, sobre todo desde las instituciones, intentan domesticar la participación.

**3. La facilitación como praxis más allá de lo técnico.** La facilitación dialógica no se puede reducir a una mera caja de herramientas metodológicas, un recetario de técnicas que se utilizan de forma acrítica y mecanicista. Al contrario, se trata de una praxis crítica, una incesable dialéctica entre reflexión y acción, entre teoría y práctica. La facilitación es una acción que debe ser siempre crítica y aspirar a la transformación social. Es, en otras palabras, una acción cultural para la libertad. En cuanto praxis emancipadora, la facilitación pretende crear estructuras dialógicas, espacios de resistencia y de humanización que se caracterizan por ser espacios de confianza, seguros, horizontales, diversos, corresponsables.

**4. Reconocimiento y valorización de las competencias, conocimientos y recursos de la comunidad.** A menudo, las prácticas participativas antidialógicas se caracterizan por la “absolutización de la ignorancia” de las personas participantes, es decir, el prejuicio por parte de las personas “expertas” o de las personas que detienen el poder institucional, que consideran a las personas participantes como ignorantes, no competentes, pasivas. Considerar que las personas participantes son ignorantes, implica entender la participación como un dispositivo de legitimación del estatus quo. Al contrario, la facilitación dialógica se caracteriza por el reconocimiento y la valorización de las personas participantes como protagonistas del proceso, reconociendo sus saberes, valorizando sus competencias y potenciando sus recursos. Este reconocimiento implica lo que Freire denomina “curiosidad epistemológica”, una actitud de apertura, confianza en las otras personas y en el proceso. La disposición a tomar riesgos, a poner en discusión nuestras praxis, nuestra forma de ver el mundo, nuestra manera de trabajar.

**5. Fe y esperanza en las personas, en los objetivos y en el proceso.** Como hemos subrayado en los párrafos anteriores, el proceso de facilitación se estructura en un triángulo cuyos polos son las personas, los objetivos y el proceso. Lo que caracteriza la facilitación inspirada en el legado de Paulo Freire es que, a pesar de ser realista, consciente de la fuerza de los sistemas de opresión, del cansancio y el desencanto que acompañan ciertos procesos participativos, siempre está atravesada por una profunda fe en las personas, fe en el proceso y esperanza en los objetivos. En palabras de Freire, no hay diálogo posible si no existe una intensa fe en las personas, en su capacidad de poder hacer y rehacer, de crear y recrear. La vocación de ser más no es privilegio de algunas privilegiadas, sino un derecho intrínseco de cada persona.

Además de la fe en las personas, la facilitación se caracteriza en la confianza en el proceso y en la esperanza en los objetivos. Lo contrario, es rendirse a la tentación de abdicar la lucha, renunciar a la utopía, aceptar la ideología dominante que domestica la participación y apuesta por el inmovilismo y la acomodación.

### **6. El diálogo más allá de la palabra y el cuerpo consciente**

Un aspecto clave de la perspectiva dialógica de Paulo Freire y que tiene importantes consecuencias en las prácticas participativas es que el diálogo es una forma de relación humana y de transformación social que va más allá de la palabra, incluye el cuerpo y la acción. La expresión del cuerpo es nuestro primer lenguaje, es la primera forma de comunicación del ser humano, el mundo se construye a partir de las sensaciones y las vivencias corporales. Sin embargo, después, este vínculo se va perdiendo y se suele dar prioridad a la palabra y se olvida la centralidad de la corporeidad. En los procesos participativos, salvo algunas excepciones, el cuerpo ha desempeñado un papel secundario. El movimiento y el protagonismo del cuerpo se reducen a determinadas actividades y a determinadas fases del proceso grupal (romper el hielo, cohesión grupal), pero no suele jugar un papel central en los procesos de análisis y producción grupal. Es más, el uso de técnicas y dinámicas que involucran el cuerpo suele limitarse a la motricidad, sin cuestionar las formas tradicionales de entender el cuerpo, ni promoviendo un empoderamiento desde el cuerpo. Sin embargo, aunque no seamos siempre conscientes de ello, aprendemos, participamos, enseñamos, cuidamos con todo nuestro cuerpo, no solo con la palabra o el intelecto. Se trata, entonces, de reconocer el protagonismo de lo que Freire ha denominado un “cuerpo consciente” (Freire, 1993), un cuerpo “captador, aprendiz, transformador, creador de belleza y no un espacio vacío para ser llenado con contenidos” (Freire, 1994). Un cuerpo consciente implica que los procesos de concientización empiecen por la reapropiación del propio cuerpo, una toma de conciencia de cómo nuestra corporeidad está condicionada por lógicas de dominación sociales (Hooks, 1994). El cuerpo, usando una expresión de Foucault, es un texto donde se inscribe la realidad social. Se trata de problematizar el cuerpo en sus formas tradicionales, comprender cómo se configura la corporeidad y como el control, la disciplina y la normalización del cuerpo son elementos esenciales, cotidianos y omnipresentes de la reproducción de la dominación social.

**7. Facilitar exige, saber escuchar.** La facilitación de procesos participativos exige la creación de estructuras dialógicas y el aprendizaje de habilidades y competencias para el diálogo entre las cuales, tomando las reflexiones de Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994), la escucha resulta una destreza fundamental. En esta obra, la escucha se encuentra lúcidamente ligada a la humildad, elemento imprescindible para la participación crítica y genuina. Freire nos interpela planteando: “no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve”. Ese bucle solitario, donde la pregunta circula sin escucha, donde se mira por encima del hombro para ver sólo lo que la pequeñez de ese ángulo expone de manera explícita, es rasgo distintivo de quien facilita procesos participativos desde la pantomima de la falsa escucha. Facilitar sin humildad, puede llevarnos al peligroso encierro en el circuito de la propia verdad como única opción posible. Nada más lejos del diálogo, nada más lejos de la transformación social.

**8. Las preguntas, más allá de la curiosidad ingenua.** La esencia del proceso de facilitación, tomando palabras de Freire (1994) consiste en “hacer buenas preguntas”. Pero no cualquier pregunta: la pregunta que problematiza, que libera, esto es, que empodera y consecuentemente, hace siempre más libre. Así entendida, la pregunta nace de un estado de curiosidad, sin el cual resulta imposible proyectar la construcción de conocimientos y la transformación social. Freire entiende la curiosidad como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana, la curiosidad entendida como un acto de resistencia. En este sentido la pregunta es indispensable en el proceso de facilitación, no como búsqueda de respuestas, sino como desafíos dentro de una situación y como herramientas que procuran encadenar reflexiones en un espacio dialógico de creatividad y libertad. Si pensamos en la facilitación antidialógica, la esencia de estas prácticas comunicativas reprime la curiosidad y rehúye de esa dinámica creativa que posibilitan las “buenas preguntas”. En este modelo antidialógico, quien facilita suele ocupar el lugar de quien narra contenidos, de quien cuenta un relato con respuestas fácilmente previsibles, casi previamente elaboradas, imposibilitando una reflexión crítica y auténtica, una transformación liberadora desde lo personal, lo interpersonal y lo social. La pregunta, en los procesos de facilitación dialógica, tiene la capacidad de humanizar las relaciones sociales y transformar la realidad. La pregunta es un elemento inhibitor del efecto autoritario y burocratizador, es una herramienta indispensable para ejercer la libertad y la democracia.

**9. El cuidado de las relaciones y la afectividad en la facilitación dialógica.** En la facilitación, el cuidado representa ese conjunto de tareas que nos permite hacer accesibles los espacios para que nadie se sienta excluido/a, que nos ayuda a hacer eficientes los procesos grupales poniendo el diálogo y la dimensión relacional en el centro. En nuestras sociedades, los cuidados son una práctica invisibilizada, feminizada, nada protagonista, muchas veces oculta tras las cuestiones que aparentemente son más urgentes y productivas. En *Pedagogía de la Autonomía* (1997) Freire plantea que “educar, exige querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la que participamos”. Esa apertura a querer bien, implica que la afectividad no nos asusta, no tenemos miedo a expresarla, no tenemos miedo a la creación de “espacios cuidados para el diálogo” en pos de la transformación. En la facilitación dialógica, la apertura a querer bien, a cuidar el proceso, muestra el compromiso con una práctica específicamente humana. Nada puede insinuar que facilitar mejor un proceso grupal esté ligado a ser más severo/a, más serio/a, más frío/a, más distante con las relaciones que se establecen en el grupo. La afectividad y el cuidado, no pueden ser vistas como prácticas incompatibles con la facilitación rigurosa y metódica. La apertura a “querer bien” está ligada a la disponibilidad de vivir bien, a la alegría, al cuidado y la afectividad que nos muestra como seres interdependientes con las demás personas y con la naturaleza donde habitamos. Los cuidados son prácticas colectivas que permiten alcanzar la justicia social, facilitando la participación desde el diálogo. La afectividad y el cuidado no son urgentes porque sean agradables, son urgentes porque tienen la capacidad de transformar la realidad y construir espacios de participación más justos.

**10. Inédito viable.** El inédito viable proyecta una esperanza de transformación de las condiciones sociales de existencia. Con este concepto, Freire pone la mirada esperanzadora en la transformación donde, el diálogo y la participación de quienes se encuentran en situaciones de opresión, construyen un proceso de concientización y de politización. Ese “inédito viable” en las prácticas participativas, representa la resistencia, la rebeldía, ese sueño utópico que mueve a los procesos, ese saber que algo no está, que algo aún no existe y que sólo será posible a través de esa praxis liberadora que debe pasar por la teoría de la acción dialógica en un proceso que va más allá de la utopía individual y que lleva consigo un sueño colectivo.

## CONCLUSIONES: LA COHERENCIA COMO HERENCIA

Las prácticas participativas de las que formamos parte, nos permiten reconocer el legado del pensamiento freireano en el inicio mismo de un proceso de facilitación. Reconocemos la huella de Freire en cada decisión: para qué, cómo, con quiénes, dónde; ese triángulo que forman las personas, los objetivos y los procesos grupales, que invitan a un ejercicio permanente de búsqueda de coherencia. La escucha, la pregunta, el cuidado de las relaciones, el reconocimiento y revalorización del conocimiento y los recursos de una comunidad, todos esos cimientos de una práctica emancipadora que luego, en el proceso, nos interpelan desde una voz freireana que reclama con fuerza, porque esa voz y nosotras mismas, reconocemos la posible fragilidad que tiene esa línea que separa una práctica dialógica de una práctica antidialógica. “Fragilidad” entre comillas, en la medida que puede ser una línea invisible y débil o una línea roja, clara, nítida, resistente, coherente. Aquí encontramos una de las claves que puede entretejer los diez elementos que planteamos anteriormente. La transparencia o la nitidez que separe la liberación de la opresión, el diálogo del monólogo, estará construida por esa capacidad de sostener la coherencia en nuestros espacios de facilitación desde una praxis transformadora, en nuestra capacidad de crear espacios grupales que comprendan de forma crítica los peligros que tienen las prácticas pseudo participativas y la importancia de desvelar la falsa neutralidad en las relaciones de poder. Crear espacios de resistencia y acción política para la transformación, desde la realidad social compartida sólo es posible desde la *coherencia dialógica*. Ahí, y sólo ahí, el inédito viable cobra fuerza y se convierte en motor para la transformación social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohm, David (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- Buraschi, Daniel y Aguilar, María José (2014). El método de la construcción del consenso. Una herramienta participativa de toma de decisiones para la gestión creativa de conflictos. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 105, 87-103.
- Buraschi, Daniel, Aguilar-Idáñez, María José, y Oldano, Natalia (2019). El enfoque dialógico en los procesos de participación ciudadana. *Quaderns d'animació i educació social*, (30), 2.
- Buraschi, Daniel, Amoraga, Francisco y Oldano, Natalia (2017). Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi. *Educazione Aperta*, (1)1, 125-142.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.



- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y dominación*. México: Paidós.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Hooks, Bell. (2014). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Isaacs, William (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Sclavi, Marianella (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi, Marianella (2010). Il metodo del confronto creativo: un upgrading della democrazia. *Riflessioni sistemiche*, 2, 128-138.
- Senge, Peter (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Granica.
- Yankelovich, Daniel (1999). *The Magic of Dialogue: transforming Conflict into Cooperation*. New York: Simon & Schuster.



# **Capítulo 10**

## **Pedagogía de los Territorios.**

### **Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial**

Luciano Parola  
Romina Rébola  
Eleonora Spinelli  
Pablo Costamagna

#### **INTRODUCCIÓN**

Tal como lo rescata uno de sus discípulos, Paulo Freire merece ser más reinventado que repetido (Romao, 2019). Quizás la acción de reinventar sea demasiado ambiciosa para reflejar nuestra forma de revisitarse la obra de Freire, pero lo cierto es que la reflexión sobre sus postulados le ha aportado un giro a nuestra mirada sobre el desarrollo territorial y hoy nutre nuestro enfoque, habiendo traído a Freire a un lugar en el que, hasta hace poco tiempo, aún no era peregrino. Si eso no fuera tal vez una reinención, pueda ser, al menos para nosotros y nosotras, una profunda relectura en la que las y los reinventados seamos nosotros/as mismos/as.

Es que como sucede en la relación dialéctica entre quien pretende enseñar (y también aprende) y quien pretende aprender (y también enseña), quienes entendemos al desarrollo territorial como un proceso que tiene uno de sus pilares fundamentales en la creación de capacidades territoriales para la transformación de los territorios, también concebimos que el marco del acto cognoscitivo es el diálogo, y que ese diálogo es el que habilita a que el “conocer” se transforme en un acto creativo, fundiendo los dos momentos del ciclo epistemológico, vinculados a los conocimientos adquiridos y el descubrimiento.

Por eso creemos que un proceso de desarrollo territorial, que se pretenda transformador, debe recuperar las voces de los territorios, hacer dialogar la universidad con los saberes territoriales, con las experiencias locales, con los sentires de las personas que los habitan, pues solo así podrán generarse nuevos aprendizajes, y recién en ese proceso se podrán promover en las y los actores territoriales nuevas capacidades para poder generar procesos de construcción social, como forma de abordar la complejidad propia de los territorios.

Esas nuevas capacidades, vinculadas a la posibilidad de desarrollar actitudes críticas, serán las que habilitarán la emergencia de cambios territoriales en los que, quienes los lleven a cabo, no habrán digerido información sino creado y recreado esa realidad social que como nos enseñó Paulo Freire no es, sino que se está haciendo.

Tomamos y redescubrimos a Freire cuando planteamos que el desarrollo territorial, necesita de personas facilitadoras, que tal como sucede con el educador freireano, deben adoptar una actitud que aunque carente de neutralidad, se abstenga de llevar conocimiento para depositar bancariamente en las y los actores territoriales y en su lugar, promuevan un diálogo, que mediado por la realidad, habilite a que, facilitadores y actores, y actores entre sí, se enseñen mutuamente, produciendo nuevos aprendizajes que harán finalmente que los territorios se transformen y se desarrollen. Esto implica cambiar la concepción del desarrollo que se ha instalado desde el poder, como un lugar al que se accede sumando factores, sino como un proceso en que las personas y organizaciones escriban su propia historia, la misma sobre la que habrán de reflexionar constantemente, con una mirada crítica y liberadora.

Propondremos, en este capítulo, explicitar cómo es que la obra de Paulo Freire ha incidido y ha puesto marco en nuestros procesos de formación e investigación y en las vinculaciones de nuestra universidad con los territorios, y cómo de esta manera, se nutre nuestro enfoque del Desarrollo Territorial.

A tal fin, proponemos a quienes nos leen, un repaso sobre nuestra concepción del Desarrollo Territorial; un análisis de lo que hemos llamado “Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial”, nuestra relación con la Sistematización de Experiencias como un vehículo freireano para promover procesos de cogeneración de conocimientos a partir de los saberes territoriales, la figura de la persona facilitadora de procesos de desarrollo territorial como promotora de los diálogos, y un repaso sobre el funcionamiento de nuestra comunidad de aprendizaje, ampliamente nutrida de la concepción dialéctica de nuestro educador popular.

Finalmente, y a modo de homenaje a aquella magnífica obra llamada “Cartas a quien pretende enseñar”, insinuamos una suerte de Cartas a quien pretende facilitar un proceso de desarrollo territorial.

## **BREVE PRESENTACIÓN ACERCA DE QUIÉNES SOMOS. PRIMERAS APROXIMACIONES A NUESTROS VÍNCULOS CON PAULO FREIRE**

Desde el año 2011 se dicta en la Facultad Regional Rafaela de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina), la Maestría en Desarrollo Territorial (Maestría o MDT), espacio formativo de posgrado, que desde el 2014, es acompañado por el funcionamiento del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el Desarrollo Territorial denominado “Praxis” (Instituto Praxis o Praxis).

Los procesos participativos y el diálogo crítico atraviesan el espíritu de este posgrado. Estos procesos se promueven y trabajan desde los espacios formales de la Maestría y atraviesan gran parte de sus seminarios y también a Praxis. La formación y la investigación en Desarrollo Territorial (DT) sostenida desde nuestro enfoque se constituye en un intento de ejercicio de construcción colectiva, participativa, horizontal y flexible en la cual las personas que ejercen roles de enseñanza/formación y de aprendizaje, conforman una comunidad de aprendizaje, donde se nutren unas a otras construyendo formas de comprender y actuar para enfrentar y generar cambios en los territorios, procurando a través de distintas instancias, hacer dialogar los saberes académicos con los aprendizajes territoriales.<sup>1</sup>

En nuestro marco conceptual se entiende que el Desarrollo Territorial es un proceso complejo mediante el cual los territorios, potenciando su mirada desde lo endógeno, aprovechando oportunidades externas, promoviendo articulaciones entre academia, personas, entramado institucional y el sector público, pueden promover su propio desarrollo, con enfoque territorial a partir de la asunción de roles activos de las los propios actores. En función de lo anterior, para la Maestría y el Instituto Praxis, el fortalecimiento y la creación de capacidades territoriales es un aspecto medular de su posicionamiento pedagógico. Pero este proceso no se asocia a la idea convencional de transferencia de conocimientos específicos que se trasvasan de un sujeto conocedor a uno que recepta información digerida. Menos aún pensamos que ello pueda suceder únicamente en ámbitos académicos.

---

1- La noción de comunidad de aprendizaje ha sido abordada por autores como Valls, quien ha desarrollado su tesis doctoral en base a nociones de Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa y receptando fuertemente las nociones Paulo Freire sobre el aprendizaje dialógico. El autor las define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.” (Valls, 2000) Pilar Folgueiras, refiriendo al ejemplo de la Escuela de adultos de la Verneda, apunta a que “...toda la pedagogía de la escuela se centra en el diálogo y la deliberación.” (Folgueiras, 2011)

Por el contrario, la MDT y Praxis entienden que existen saberes y experiencias territoriales que, puestos a dialogar con los conocimientos académicos, habilitan la cogeneración de nuevos aprendizajes que, al mismo tiempo, se traducen en nuevas o mejores capacidades con potencialidad para la transformación de los territorios.

Ese proceso, requiere de un ejercicio colectivo, razón por la que la formación de la Maestría se traduce en una formación para actuar, pero entendido ese actuar como una acción que facilite ese diálogo de saberes, y que dé lugar a la emergencia de capacidades en las y los actores territoriales, al mismo tiempo que sea parte de la co construcción, con ellos y ellas, de nuevos aprendizajes que volverá a llevar a los ámbitos académicos en un proceso continuo.

Este enfoque se pone en práctica acompañando instancias académicas con espacios en los que las experiencias territoriales se hacen parte del proceso de aprendizaje, sea mediante la presentación en el aula, la participación de estudiantes en sus propias experiencias territoriales, la visita a los territorios y la conformación y sostenimiento de una comunidad de aprendizaje en la que los conocimientos académicos y los aprendizajes situados traídos al aula son puestos a disposición del conjunto interdisciplinario de saberes de quienes conforman cada cohorte, habilitando debates y diálogos que nutren desde diferentes miradas, postulando una gestión del conocimiento abierta, participativa y con anclaje territorial.

Nos aproximamos así a una primera mirada freireana que impregna nuestros procesos formativos, en tanto propiciamos una relación entre teoría y práctica unida por la reflexión crítica de los procesos territoriales para los cuales “formamos”, entendiendo con Freire que el término formar, no debe interpretarse como la acción por la cual un sujeto creador da forma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino como un proceso en el que la docencia con discencia se resuelve en un proceso transitivo – relativo en el que no existe enseñar sin aprender. (Freire, 2013a, pág. 25).

En el mismo sentido, desde los procesos de investigación, que se llevan adelante mediante el Instituto Praxis, desde la lógica de investigación acción y el enfoque pedagógico al que hacíamos referencia, las investigaciones encuentran a las y los investigadores fundiéndose con el rol de facilitadores de procesos de desarrollo territorial, acompañando, construyendo con los actores, reflexionando y promoviendo acciones bajo el paradigma crítico y participativo.

Así, en nuestra Maestría y en el Instituto Praxis, esta mirada freireana no se reduce a la relación docente alumno/a, sino que se traslada también a la relación triádica entre investigadores del Instituto Praxis, estudiantes del posgrado y actores territoriales, quienes pueden ser al mismo tiempo, facilitadores del desarrollo territorial.



Figura 1: Relaciones de Praxis UTN Rafaela con Territorios, esquema en construcción. Rébola, Romina; año 2021

Es que, en nuestra Maestría, intentamos que se aprenda en la práctica para contribuir desde allí a la formación de capacidades. De la misma forma sucede en los procesos de investigación, en los que la lógica de investigación-acción implica también una imbricación entre formar, investigar, facilitar y actuar, un tanto a contramano de la visión tradicional que postula la investigación como una instancia más abstraída y lejana de las y los actores.

Desde este marco en nuestro nuevo plan de estudios, implementado desde la cohorte 2017 aparecen tres nuevos espacios, que incluyen un seminario sobre construcción de capacidades en el que se desarrolla un ejercicio pedagógico para pensar desde las prácticas de cada estudiante como observan sus capacidades para facilitar procesos en los territorios; dos talleres de reflexión para la praxis sobre el desarrollo territorial, donde incorporamos la enseñanza y el aprendizaje sobre la herramienta de la sistematización, en los que invitamos a alumnos y alumnas en pequeños grupos a construir equipos de sistematización en conjunto con las y los actores del territorio sobre algunas experiencias que estén atravesando. En estos talleres, trabajamos el enfoque pedagógico, el concepto de praxis y diálogo desde la perspectiva de Paulo Freire y la investigación-acción en los procesos de desarrollo territorial y el rol de las y los investigadores como facilitadores. Estos conceptos y metodologías que nos atraviesan nos permiten pensar a las universidades desde una vinculación distinta con los territorios.

En esa misma línea, la participación de estudiantes en procesos de los territorios, mediante encuentro dialógicos donde intercambiamos, facilitamos e intentamos co-construimos aprendizaje suele ser uno de los puntos más valorados del nuevo plan de estudios de la Maestría, por parte de quienes cursan, que reconocen en ello un gran proceso de aprendizaje. Finalmente, instancias curriculares sumadas a los espacios de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y a momentos destinados a la comunidad de aprendizaje permiten recuperar reflexiones desde las experiencias de alumnas y alumnos en sus procesos de aprender a sistematizar, reflexionar sobre sus prácticas, tanto como personas que se forman en este posgrado así como en relación a las experiencias territoriales en las cuales, por lo general, están involucrados como actores.

Desde los procesos de investigación, definimos al acompañamiento desde la Investigación Acción (IA) como un proceso cuyo objetivo es el de promover instancias de reflexión participativa en procesos generados a partir de acciones, programas y políticas para el Desarrollo Territorial (Equipo de investigación, Instituto Praxis; 2015). Este es un ejercicio grupal que proponemos para valorar y potenciar capacidades existentes y construir nuevos conocimientos compartidos por el conjunto de actores intervinientes. Este acompañamiento como estrategia y como marco metodológico radica principalmente en apostar por espacios de diálogo, donde se reconozcan los intereses de la comunidad y su capacidad de construir colectivamente. Trabajamos la construcción colectiva, la aproximación interdisciplinaria y el respeto por los intereses, tiempos e intenciones de los miembros, el diálogo con otros y nuevos actores del territorio. (Rébola, 2019, pág. 335)

Acompañamos desde la Universidad, como investigadores comprometidos/as, a actores del territorio a promover espacios de diálogo y reflexión en torno a problemas territoriales, promoviendo la búsqueda colectiva de soluciones, mediante las cuales se construyan capacidades, desde el diálogo y para el hacer conjunto. En esta línea recuperamos el modelo co generativo que nos proponen James Karlsen y Miren Larrea (2015; pág. 98) que plantea una forma de abordar la definición de un problema como crítica para la co-creación de conocimiento colectivo en la acción.

En la interacción entre actores e investigadores, las reflexiones van alimentando nuevas formas de hacer y actuar, que ven modificadas las capacidades individuales y colectivas de quienes participan, así como retroalimentan la construcción de nuevas reflexiones y conceptualizaciones en el marco del enfoque del Desarrollo Territorial.



En este formar, investigar, hacer, aprender que vincula docentes, estudiantes, actores territoriales, la lógica freireana está sumamente inmiscuida, en tanto, así como sucede con la relación dialéctica entre educadores y educandos propuestas por Freire y que sostenemos en nuestras aulas, además ocurre en las relaciones que se generan entre investigadores y alumnos/as en sus relaciones con los territorios, en cuyos vínculos, los saberes territoriales dialogan, disienten y acuerdan con los académicos. En estos procesos y tal como lo plantea la Pedagogía de la Autonomía (Freire, 2013a), aplicamos rigor metódico, enseñamos investigando, respetamos saberes de los educandos, sostenemos postulados éticos, corporificamos palabras con ejemplos, asumimos riesgos, reconocemos identidades culturales y reflexionamos críticamente sobre la práctica.

### **NUESTRA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO TERRITORIAL.**

Nuestra mirada del desarrollo territorial abreva en aquellas concepciones que sostienen la necesidad de promover la posibilidad de potenciar sus elementos endógenos para hacer de los territorios verdaderos actores transformadores de su propia realidad.<sup>2</sup>

Para quienes participan de estas concepciones, que en ocasiones se identifica como desarrollo económico local, o desarrollo local, el desarrollo no está asimilado al mero crecimiento económico, y la noción de lo local se presenta como opuesto al desarrollo pensado como un proceso vertical, exógeno y centralista. Ampliando esa mirada, el enfoque del desarrollo territorial, nos advierte que la dimensión económica, no puede desentenderse de las otras dimensiones, tales como lo ambiental, lo urbano, lo social-educativo, la perspectiva de género y lo institucional.

Todas esas dimensiones, se resuelven y traman en el ámbito de los territorios y es por esa razón que la noción de desarrollo territorial de la que participamos, tiene una mirada más multidimensional y sistémica que la del desarrollo económico local de la que se nutre, y a la que entiende como una de sus dimensiones, que nunca deja de entrelazarse con las demás donde el centro, son las personas, actores de acción y reflexión de los territorios y sujetos de derechos.

Para estas miradas del desarrollo con perspectiva local o regional, el territorio no es un mero lugar, o espacio, sino un verdadero agente de transformación social, en el que se da la articulación entre los distintos actores del tejido productivo local, las entidades financieras locales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otras y otros actores territoriales. (Alburquerque, F.; Costamagna, P. y Ferraro, C., 2016, pág. 42).

---

2- Participan de esta posición autores como José Arocena (Arocena, 1995) y Francisco Albuquerque (Albuquerque, 2007).

Se considera así a los territorios como un verdadero sujeto del desarrollo y no sólo un espacio en el que el desarrollo pueda eventualmente llegar desde arriba. Las potencialidades de los territorios, pueden articularse en su vinculación con lo global y hacerse partícipes de su propia historia.

Ahora bien, como lo expresa Costamagna (2015a), el Desarrollo territorial depende del contexto y la visión del territorio que se defina e implica pensarlo como una red de actores que interactúan, se relacionan, se influyen, se condicionan y sin cuya consideración no puede abordarse ningún proceso que pretenda movilizar al mismo. Es por ello, que para esta posición que sostiene que el territorio es un lugar de interacción entre actores donde pueden converger sinergias que motoricen cambios reales, el diálogo es una herramienta fundamental, entendido desde la lógica de la co-construcción de aprendizajes desde la concepción de Paulo Freire, enfoque pedagógico que se comparte con el de la investigación acción como otra herramienta fundamental, tal como lo abordaremos más adelante.

Como una síntesis de este apartado, entendemos que para movilizar al territorio es preciso generar diálogos transformadores entre las y los distintos actores a fin de abordar la complejidad propia de los problemas territoriales; que es preciso facilitar esos diálogos. Y que esas interacciones al mismo tiempo que van reconociendo capacidades endógenas pre existentes vayan generando nuevas que motorizarán transformaciones. Esto es, en las interacciones que lo constituyen, la posibilidad del intercambio, de la gestión de los conflictos y del reconocimiento de otras y otros: el diálogo es constitutivo de lo territorial como espacio relacional. Así es que el diálogo crítico, para nosotras/os, es la variable transformadora.

### **EL ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL Y LA FUERTE INFLUENCIA FREIREANA EN SU CONCEPCIÓN.**

La construcción del Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Territorial (EPDT) nace como un planteo crítico a nuestras prácticas formativas y de acompañamiento en procesos de desarrollo territorial en América Latina. Tiene su primer desarrollo en el marco del Programa de formación para el Desarrollo Territorial con inclusión para América Latina y el Caribe, BID/FOMIN (Conecta DEL). Tuvo su génesis en los procesos formativos, pero con el correr de nuestras prácticas se fue planteado como una parte de la estrategia del desarrollo territorial brindando marcos de acción para trabajar procesos de formación de capacidades en el territorio, trascendiendo los espacios tradicionales del acompañamiento desarrollados hasta el momento; unidireccionales, de transferencia de saberes, de ausencia de diálogo y/o de negación del conflicto y donde la formación de capacidades se centraba casi exclusivamente en el espacio del aula.

El enfoque pedagógico es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizajes para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política que active la participación de las y los actores territoriales. Supone un modo de comprender el conocimiento, la vinculación teoría – práctica, el reconocimiento del otro y la otra (saberes locales, prácticas y experiencias), la vinculación basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas. (Costamagna, Spinelli y Pérez, 2013).

Esta perspectiva, se nutre del concepto de dialogicidad que propone Paulo Freire en su Pedagogía del Oprimido (Freire, 2017) y no sólo adoptamos esta noción en nuestros claustros, sino que entendemos que esta concepción debe regir los mismos procesos de desarrollo territorial como una de sus principales estrategias.

Para ello, para su realización verdadera y no bancarizada, para que la palabra sea auténtica y sea aquella que transforma la realidad, y con ella a las y los partícipes del diálogo, se requiere la inserción crítica, en la realidad territorial para poder abordar procesos de reflexión que resulten fundantes de nuevas realidades, en que los territorios, así como sucede con la liberación de las y los oprimidos, se asuman como actores de su propio tiempo.

En función de ello, nuestro rol en los territorios busca reconocer(-nos) en las capacidades pre existentes y poder construir de ahí, nuevas capacidades colectivas y territoriales, así también como generar dinámicas de reflexión - acción - reflexión vinculadas a procesos formativos y de investigación acción para co construir soluciones más integrales a los problemas territoriales, identificando personas y roles, acciones, tiempos de los procesos. Como una forma de descubrir que la sostenibilidad de las transformaciones requiere del aprehender y el quehacer desde quienes son protagonistas de cada historia.

Ese proceso de fortalecimiento y construcción de capacidades, co genera desarrollo territorial, por cuanto actores, investigadores, formadores habrán apropiado nuevos aprendizajes en su reflexión crítica que promoverá cambios o transformaciones para ellas y ellos, pero también para su entorno. Como decía Freire la educación no cambia al mundo, sino a las personas que cambian el mundo. El mismo sentido tendrán los procesos de formación en DT que promuevan la construcción de capacidades territoriales, desde nuestra perspectiva.

## **LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL, ELEMENTOS PARA LA CO CONSTRUCCIÓN DE SABERES**

Ese enfoque pedagógico al que nos hemos referido, se nutre la Investigación Acción Participativa a la que referimos recientemente como fuente de creación de capacidades colectivas.

A través de la colaboración con el Instituto Orkestra, desarrollamos un diálogo activo con la Investigación Acción para el Desarrollo Territorial (IADT), tomando principios tales como la conexión entre investigación acción y el desarrollo territorial; la reivindicación del investigador y la investigadora social como generador de cambio; la interpretación del conflicto como situación inherente al desarrollo territorial; la orientación hacia la construcción de conocimiento colectivo en la acción, la ausencia de neutralidad de las y los investigadores; la interpretación del diálogo como proceso básico del desarrollo territorial y el ágora como espacio de diálogo. (Costamagna y Larrea, 2015)

La incorporación de la IADT fortaleció un camino de múltiples interacciones y aportes con el enfoque pedagógico, aunque hay una idea que relaciona íntimamente estas dos perspectivas y fundamenta la influencia mutua: ambas pueden considerarse estrategias de construcción de capacidades para el desarrollo territorial. El objetivo último del Enfoque Pedagógico se expresa explícitamente en términos de construcción de capacidades; mientras que el de la Investigación Acción para el Desarrollo Territorial se expresa a través de su concepto de conocimiento colectivo en la acción, planteado como una capacidad colectiva.

Además, en ambos enfoques, se presenta el doble juego de las figuras de docentes e investigadores que juegan el rol de personas facilitadoras en estos procesos; son quienes buscan crear condiciones para la reflexión, formación e investigación de manera integrada; los procesos de cambio, representados en el centro del marco, son espacios donde se generan transformaciones en interacción con las y los actores, enriqueciendo a las personas y sus comunidades.

En ese marco, desde el año 2014 empezamos a llevar adelante desde Praxis, lo que denominamos *acompañamientos* desde la Investigación Acción.

Recuperábamos elementos del enfoque pedagógico y del modelo co generativo que propone Karlsen y Larrea (2015), como forma de definir colectivamente problemas y co construir conocimiento en la acción y definimos así una estrategia metodológica, mediante la cual nos comprometemos en promover espacios de acción y reflexión en los territorios, recuperando como principios la participación, el reconocimiento de los intereses de las personas relacionadas a los temas, problemas y procesos y sus capacidades para la construcción colectiva y el fomento de la participación y del diálogo entre actores de los territorios.

En relación a las experiencias abordadas, nuestras últimas reflexiones más epistemológicas sobre el acompañamiento nos permiten pensarla como nuestra estrategia desde la Universidad en su relación con el territorio, vinculando a otras metodologías de la investigación, la formación y la praxis territorial, que se fundan en formas de comprometerse políticamente en nuestro rol, así como en una manera de estudiar las formas en las que co construimos conocimientos.

La complejidad de lo territorial, nos permite pensar el desafío hoy de conectar el acompañamiento de la investigación acción, con los procesos formativos del aula y formaciones con actores territoriales, teniendo como metodologías de reflexión y de investigación la Sistematización de experiencias y Modelo Co generativo, así como vinculando a otras técnicas y herramientas metodológicas en la medida que sean requeridas con las y los actores. Por otra parte, la formación de personas facilitadoras para el DT, ha permitido realimentar los procesos y su sostenibilidad, en la construcción de capacidades para dialogar, reflexionar y gestionar los conflictos.

Nuestra incorporación de la Investigación Acción para el Desarrollo Territorial, retoma la idea de que enseñar no es transferir conocimiento (Freire, 2013a), sino crear las condiciones para su producción o construcción, pero también se relaciona, en tanto a las transformaciones que procuramos se produzcan al interior de los territorios, con el posicionamiento que compartimos con Freire en cuanto a que no estamos en el mundo para adaptarnos sino para cambiarlo.

### **LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL Y LA NOCIÓN FREIREANA DE PROBLEMATIZAR EL QUEHACER.**

Las personas son seres del quehacer nos decía Freire. Hombres y mujeres emergen del mundo, y objetivándolo, pueden conocerlo y transformarlo, en tanto ese quehacer es acción y reflexión, y es por lo tanto transformación. (Freire, 2017, pág. 159).

Es nuestra Maestría en Desarrollo Territorial y en el Instituto Praxis, incorporamos la sistematización de experiencias como una parte fundamental de nuestra currícula y de nuestra propia práctica, con la lógica del poder transformador que tiene la problematización y teorización sobre las experiencias, esos quehaceres en los que se funden la acción y la reflexión.

Es que, al sistematizar experiencias territoriales, en la interacción con la intersubjetividad de las y los actores de esos procesos, se construyen capacidades, que son motores de transformaciones, y la base para el Desarrollo Territorial.

Pero en ese proceso de sistematizar, al mismo tiempo que se generan capacidades territoriales para el cambio, se construye conocimiento, y ese conocimiento que surge del cruzamiento de marcos conceptuales teóricos con el saber en los territorios, implica a su vez, la cogeneración de nuevos conocimientos que vuelven a la academia con la incorporación de los aprendizajes emergentes de los diálogos territoriales para volver a ser objeto de reflexión crítica.

En razón de lo anterior, para nuestra mirada del desarrollo territorial, sistematizar promueve transformaciones hacia adentro de la experiencia, así como hacia adentro del territorio en el que sucede, genera capacidades territoriales en las y los actores involucrados y en el equipo de sistematización, promueve la cogeneración de nuevos conocimientos, se hace parte de los procesos formativos de las personas que investigan y facilitan esos procesos y en tal sentido, emerge como una forma de promover el DT recuperando el sentido de microprocesos territoriales que tienen lo vivido para ofrecer a la reflexión, y que partiendo de ella con las y los mismos actores en intersubjetividad, puede resultar transformadora, tanto para quienes son parte de la experiencia, como para quien facilita ese proceso.

En nuestro planteo, la sistematización busca, en algunos casos, ser parte de un acompañamiento en el territorio desde la investigación acción, en otros es parte de la formación de personas que investigan y facilitan procesos de Desarrollo Territorial y en alguna medida, la sistematización forma a personas que luego van a formar a otras, que también pueden sistematizar sus propias prácticas. En nuestra mirada, sistematizamos para formar e investigamos sistematizando y todo eso en un proceso de fortalecimiento de capacidades de personas facilitadoras que construyen procesos para la reflexión y la acción en los territorios.

Naturalmente que todo lo antedicho está imbuido, influido, y sustentado en la mirada de Freire. Nosotros creemos que no es posible promover transformaciones territoriales sin que quienes se involucran con el desarrollo territorial, promuevan diálogos críticos con los territorios, evitando depósitos de contenidos, anulando la palabra del otro o actuando con un tipo de liderazgo mesiánico que viene a “alumbrar” el conocimiento que antes no existía. De ahí que valoremos la sistematización de experiencias como una forma de reconocer y recuperar la palabra de los territorios, para que esa misma práctica libere capacidades y promueva a través de la reflexión crítica, la acción transformadora consecuente a toda reflexión. En nuestro enfoque, la reflexión sobre nuestras prácticas, sobre nuestras experiencias, no implica solo una mirada hacia atrás, sino que constituye la base para la mirada a futuro y es germen de la transformación territorial.

También nos encontramos con Freire cuando entendemos que quien promueve la sistematización, así como la o el educador, aprende de los territorios como el maestro y la maestra aprenden de sus estudiantes, en un vínculo dialógico y dialéctico con la mediación de la realidad. Es por eso que sostenemos que la sistematización crea capacidades territoriales, al mismo tiempo que forma a quien sistematizado, y nutre con ese proceso a la misma academia.

Las revisiones sobre la propia metodología de sistematización de experiencias desde el enfoque del desarrollo territorial es, sin duda, un aspecto que hemos ido trabajando en nuestro recorrido estableciendo diferentes ajustes tanto en la propuesta de formación de las y los estudiantes que sistematizan experiencias en el marco de la Maestría, como desde los procesos de investigación en donde impulsamos la sistematización de experiencias como base para la construcción de conocimiento y el diálogo de saberes.

Con Freire, entendemos que la universidad debe integrarse con los territorios reconociendo el universo vocabular de las y los actores, promoviendo reflexiones colectivas sobre las propias prácticas, fundiendo saberes territoriales con nociones académicas y habilitando la reflexión para la acción. Incorporar esa mirada freireana a la sistematización de experiencias para el desarrollo territorial, significó un fuerte enriquecimiento de nuestro enfoque, haciendo de la sistematización algo mucho más amplio que una simple metodología.

Retomando la idea inicial que da título a este apartado, entendemos con Freire que "...si los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción". (Freire, 2017, pág. 159)

La sistematización de experiencias implica reflexionar para la acción que garantiza el derecho a las experiencias de pronunciar su palabra e implica de alguna manera dar lugar a las y los actores de esas prácticas a denunciar, cuestionar y transformar el mundo para una mayor humanización.

## **LA FACILITACIÓN DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO TERRITORIAL, LA DIALOGICIDAD CON LOS TERRITORIOS Y LOS LIDERAZGOS**

Desde nuestro enfoque, entendemos que si hay una noción que atraviesa la realidad territorial es la complejidad. Y cuando nos referimos a complejidad no nos estamos refiriendo a cuestiones complicadas. Lo complicado se resuelve con conocimiento experto, con buenas prácticas, con saberes específicos. Pero lo complejo es distinto, los problemas complejos no tienen una solución que se busca en un libro, no hay un baremo de problemas complejos con sus respectivas soluciones. Frente a la complejidad, muy propia de la multidimensionalidad que se hace presente en los territorios, las soluciones no deben de buscarse sino construirse.

Eso no significa que deba prescindirse del conocimiento técnico, pero inevitablemente para abordar la complejidad es necesario integrar esa mirada con la de las personas que son parte de los territorios en lo que llamamos procesos de construcción social.

Pero la generación de procesos de construcción social que aborden la complejidad en el desarrollo de los territorios, no es un fenómeno netamente espontáneo y es posible trabajar en forma activa en la generación de condiciones para que estos procesos emerjan de manera constructiva. (Costamagna y Larrea, 2017, pág. 65) tal como para Freire enseñar era crear las condiciones para la propia construcción del conocimiento.

Para que ello suceda, para que se generen procesos de construcción de capacidades como estrategia en el desarrollo territorial, aparece entonces una figura central que es la del/la facilitador/a, verdaderos catalizadores de los ciclos de reflexión, acción, decisión y acción en los territorios.

Crear condiciones para que las personas reflexionen y accionen en los territorios, es lo que llamamos facilitación y esa facilitación es la que promovemos en nuestros procesos formativos y también investigativos, ya que desde el paradigma crítico quien investiga es parte de los procesos y reflexiona y acciona con las y los actores, actuando de cierta manera.

La idea de reflexión - acción que se nutre el concepto de praxis elaborado por Freire es retomado por nuestro enfoque, y así como Freire entiende que el educador debe ser parte de ese ejercicio en diálogo con sus estudiantes y que los liderazgos son solo aquellos que habilitan la palabra del pueblo, para nuestra mirada, la noción de facilitación en los procesos de desarrollo territorial recupera esa idea dialéctica freireana y entiende que es rol de la persona facilitadora promover las interacciones, los encuentros y los diálogos, todo lo que redundará en entender que es cuando las personas reflexionan, actúan y deciden que las transformaciones se hacen presentes. Es allí, cuando se provocan esos encuentros, cuando al mismo tiempo, se promueven capacidades territoriales que finalmente serán las que, siendo parte de los procesos de construcción social abordarán las complejidades emergentes de los territorios.



De alguna manera el facilitador y la facilitadora actúan de modo similar al educador freireano, pero desde nuestra mirada, ese rol no es encarnado necesariamente por un educador, o por una persona proveniente de los espacios académicos. En nuestro enfoque el rol de facilitación del desarrollo territorial puede ser asumido también por actores de los mismos procesos, dándose lugar entonces a distintas figuras tales como el político facilitador, el formador/investigador facilitador/el gestor facilitador. (Costamagna, 2015b, pág. 72). Esta mirada no nos aleja de Freire, ya que encuentra correlato en la referencia que el mismo hace al liderazgo en *Pedagogía del Oprimido*, ese liderazgo que no debe ser para las masas sino con las masas, y que para nuestro enfoque se asocia de alguna manera a la del liderazgo relacional, el que coadyuva a que los procesos funcionen, que avancen, que accionen. Ese líder relacional es para nosotros una de las posibles y más importantes formas que puede asumir quien facilita procesos de desarrollo territorial y actúa facilitando diálogos transformadores.

### *Cartas a quien pretende facilitar procesos de desarrollo territorial.*

#### *Reinterpretando el mensaje transformador de Paulo Freire*

*Como homenaje por el natalicio de Paulo Freire, utilizaremos como intertextualidad el formato de cartas, con las que se dirigió a educadores y educadoras; mediante la cual esbozaremos algunas reflexiones para compartir con quienes pretendan facilitar procesos de desarrollo territorial:*

#### **No se excluya como persona facilitadora, necesitamos miles.**

No se excluya, ni sienta que el lugar que ocupa puede impedirle actuar como un catalizador o catalizadora de procesos de desarrollo territorial.

Se necesita de políticos, investigadores, formadores y gestores de organizaciones del territorio que asuman el desafío de facilitar procesos de desarrollo territorial.

Desde cualquiera de esos lugares, inclusive desde el liderazgo formal, es posible promover instancias participativas que motoricen diálogos transformadores y generen capacidades con potencial para el cambio.

#### **No tema a la complejidad**

No vea en la complejidad un obstáculo para avanzar sino su razón de ser. Para ello deberá amigarse con lo complejo, abrirse a nuevas perspectivas, habilitar y promover la recuperación de la voz de todas y todos los actores y sobre todo estar dispuesto a que el diálogo con ellas y ellos lo transforme.

En la complejidad y su abordaje, en la relación entre tensiones y acuerdos es donde existe el desafío de promover aprendizajes y avanzar. Ni siquiera el consenso sería un objetivo deseable si por esto entendemos que las personas piensen igual. La visión de consenso que proponemos se vincula a la necesidad de que exista acuerdo suficiente para actuar, es decir acuerdos mínimos para que el proceso no se pare y avance hacia el siguiente paso.

**Explícite su no neutralidad. Sea transparente.**

No suprima su derecho de optar, decidir, luchar, si quiere ser parte de un proceso colectivo, pero sea transparente para explicitar su posicionamiento y de esa manera, que el resto de las y los actores puedan interpretar su facilitación y tomar sus propias decisiones.

Si el desarrollo territorial es un proceso situado, si ese proceso es llevado adelante por actores del territorio que portan con sus historias, ideologías y estructuras jamás podrá exigirse a la persona facilitadora que actúe bajo una supuesta neutralidad que resultaría un imposible si partimos de la premisa de no llegar al territorio en paracaídas ni menos aún con un libro de recetas.

Desde su posición relacional y en el ejercicio del diálogo con las y los actores quien facilite enfrentará inevitablemente valoraciones sobre el proceso pero esto no es un problema. El problema radicaría si escondiera bajo su rol los intereses que tenga como actor.

**Identifique las y los actores, intentemos ampliar voces y fortalecer democracia juntos con otras y otros.**

Intente distintas estrategias, dinámicas, que le aseguren que existieron para todos y todas, sobre todo para quienes son las y los oprimidos de nuestro tiempo, verdaderas posibilidades de expresarse, en su universo vocabular, en sus formas, en sus lógicas.

No resulta posible facilitar procesos de desarrollo territorial si no existe un buen conocimiento de las personas. Las fuerzas, tensiones, influencias y relaciones múltiples que existen en la complejidad actoral es una parte inescindible de cualquier proceso.

Es menester procurar integrar, sumar, que no haya actores que queden afuera del proceso y más aún es fundamental que todas personas tengan voz, y que no sean habladas por otros (en general masculinos) lo que no se reduce simplemente a dar la palabra.

Existen contextos, espacios, particularidades, vocabularios que deben identificarse para que el hecho de recuperar voces, no sea sólo una declamación formal sino una verdadera instancia material.

**Promueva la generación de capacidades territoriales individuales y colectivas, y la suya propia.**

No olvide como facilitador y facilitadora, que esos territorios en los que se inscribe, son fuente inagotable de saberes, experiencias de los que puede tomar valiosos aprendizajes, promoviendo al mismo tiempo las capacidades territoriales.

Construir instancias de diálogo, promover debates, hacer lugar a los disensos, a las tensiones, dejar fluir las emociones, hacerlas parte de los procesos, promoverán sin duda, intercambios que generarán dialécticamente, nuevos aprendizajes. Esos aprendizajes promoverán nuevas capacidades territoriales.

Esas nuevas capacidades, podrán ser capacidades individuales, pero también, y sobre todo cuando quien facilita promueve instancias de investigación acción, colectivas.

**El diálogo es la mejor forma de construir confianza. Comunicarnos para reconocernos críticamente.**

Escuche. El diálogo es la base de la co construcción, si no nos escuchamos, no nos comunicamos, y en ese comunicarnos nos entendemos en torno a nuestros intereses, roles y tensiones, no lograremos comprender qué es lo que ese otro u otra entiende de los procesos del territorio, no pondremos en juego su palabra en la gestión de la complejidad de los problemas y difícilmente les incluyamos en las soluciones.

El diálogo habilita la palabra, el intercambio en la comprensión crítica de que podemos pensar distinto, pero finalmente co construir juntas/os.

**Sea humilde.**

Sólo siendo humilde podrá evitar cerrazones, abrir sus sentidos a los saberes presentes en los territorios y sobre todo evitar caer en la tentación de encarnar el rol de aquel experto que viene a enseñar en un proceso vertical aquello que trae sabido y pretende aplicar en cualquier parte sin atender al carácter situado y contextual que caracteriza al desarrollo territorial.

Paulo Freire nos advierte que es imposible escuchar, que no es posible dialogar si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que sea yo me conmueve. (Freire, 2016)

Esa humildad que Freire le requería a los educadores, es vital que exista en la persona facilitadora.

## **HACER PARA TRANSFORMAR, LA MEJOR ENSEÑANZA QUE NOS LEGÓ**

### **Reflexionamos para seguir construyendo**

Para nosotros y nosotras y para muchos, Paulo Freire es mucho más que un educador, es mucho más que un pedagogo. Es un faro, una referencia ineludible que guía el pensamiento crítico, al que abrevamos. Para nuestro enfoque del Desarrollo Territorial, es además una parte constituyente que alimenta nuestro marco conceptual y que aporta sentido a nuestra forma de llevar adelante nuestros procesos formativos y de investigación.

En tal sentido, no sólo bregamos por sostener en nuestros espacios de formación una comunidad de aprendizaje que se apoye en sus postulados, promoviendo las relaciones dialógicas y dialécticas entre docentes y estudiantes entre sí, sino que nuestra forma de entender el desarrollo territorial está impregnada de su mirada.

A lo largo de los puntos desarrollados hasta aquí, hemos intentado visibilizar como Paulo Freire ha incidido en la construcción de nuestro enfoque, pero sin soslayar la importancia de ello, creemos que, siendo nuestra formación, una formación para la acción, allí donde nuestro encuentro con Freire se hace más trascendente es en la propia acción que proponemos desde nuestra perspectiva. Acción que es reflexión, acción que como es reflexión es praxis y se encamina a la transformación.

Sin dudas Paulo Freire nos inspira, nos constituye, pero su más auténtica versión se hace presente en los procesos vivos en los que actuamos, en el mundo que está siendo.

Es allí más que en cualquier otro lugar donde nuestro enfoque de Desarrollo Territorial evoca a nuestro maestro, para que sus palabras no sean piezas estáticas, sino impulsos para el movimiento y la reflexión constante.

Creemos desde una convicción ético – política que hay en los territorios saberes que deben ser rescatados, que en los territorios es donde pueden darse profundas transformaciones que ubiquen a las personas y su relación con el entorno como centro, que es a través del diálogo como las y los actores territoriales forjarán nuevas capacidades para el cambio, que es una parte esencial de nuestra formación y de nuestros procesos de investigación, la facilitación de esos procesos de diálogo para que así se produzcan en los territorios; que esos diálogos facilitados deben ser mucho más que conversaciones, que esos diálogos deben ser verdaderas reflexiones críticas, pues solo así las personas podrán accionar en el verdadero sentido de la palabra.

Creemos que existe en las propias fuerzas de las personas, una oportunidad para los territorios y para conducir a su propio desarrollo. Creemos y tenemos esperanza en ello, porque al igual que Paulo Freire, no somos esperanzados por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico y porque entendemos que prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. (Freire, 2013b, pág. 24)

Porque el tiempo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo, porque no estamos aquí para adaptarnos, porque somos sujetos de la historia, nos proponemos estar en el mundo para promover cambios.

Por todo lo anterior, quizás no sea el mejor homenaje a Freire, repetirlo. Quizás el mejor homenaje a Freire no sea ni siquiera escribir sobre él, sino que el verdadero homenaje se produzca hacia adentro de los territorios, en las mismas personas que se ven interpeladas por los procesos de diálogo, en las transformaciones territoriales que se suscitan a instancias de procesos participativos y reflexivos cuya emergencia nos proponemos facilitar.

Quizás también, la acción de facilitar procesos de desarrollo territorial, sea, tal como el autor refería al acto de enseñar, un acto de amor; si se nos permite la excepción, de en este punto, repetirlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alburquerque, Francisco; Costamagna, Pablo y Ferraro, Carlo. (2016). *Desarrollo económico local, descentralización y democracia*. San Martín, Bs. As.: UNSAM Edita.

Costamagna, Pablo; Pérez, Roxana y Spinelli, Eleonora. (2013). *Elementos de un Enfoque pedagógico para el Desarrollo Territorial. Documento de discusión Programa ConectaDEL, BID FOMIN, www.conecta-del.org*. Diciembre de 2013, Argentina – Chile.

Costamagna, Pablo. (2015a). *Política y formación en el desarrollo territorial. aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y el País Vasco*. Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad. Fundación Deusto.

Costamagna, Pablo (2015 b). El Enfoque Pedagógico y la Investigación Acción para el Desarrollo Territorial. En P. y Costamagna, Enfoque, *Estrategias e Información para el Desarrollo Territorial. Los aprendizajes desde Conecta Del*. Buenos Aires.

Costamagna, Pablo y Larrea, Mirem (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial*. San Sebastián, España: Orkestra Instituto Vasco de Competitividad .

Freire, Paulo. (2013a). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (2013b). *Pedagogía de la Esperanza*. Bs. As: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (2016). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Freire, Paulo. (2017). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Folgueiras, Pilar. (2011). DIALNET. Obtenido de C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasComunidadesDeAprendizaje-3780661%20(1).pdf

Rébola, Romina. (2019). *El diálogo interinstitucional en el territorio. La experiencia del Consejo Consultivo Social de Rafaela*. Santa Fe. Argentina. En Pablo Paño, Romina Rébola y Mariano Suárez (Coord.) *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y Experiencias para la Transformación Social: CLACSO – UDELAR*.

Valls, Rosa. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1>

Romao, José (24 de Julio de 2019). *Hay que reinventar a Paulo Freire en la Educación Superior*. (P. D. Convergencias., Entrevistador)

# Capítulo 11

## **Educación, comunicación y ciencia popular: una mirada crítica de la Investigación Acción Participativa sobre agrupaciones culturales y movimientos sociales de Brasil, Chile y Uruguay<sup>1</sup>**

Víctor Díaz y Marcos Saquet

Origen desde la subjetividad ético-política de la Educación Popular  
Pensar el Movimiento Social desde la educación y la comunicación popular implica una revisión histórica. Uno de los paradigmas que tomamos como referencia para dar cuenta del origen de la corriente político-pedagógica es la concientización de los años '90, re fundamentada e instrumentalizada en políticas sociales y en los movimientos sociales latinoamericanos” (Díaz, 2015). En este paradigma se recupera la mirada ético-política de José Luis Rebellato, filósofo uruguayo y en una propuesta de investigación e intervención de Pedro Pontual (1995; 1998) de Brasil.

¿Qué más decir sobre Educación Popular?

Paulo Freire, en 1988 hablaba de la importancia de la Educación Popular (EP) como un “esfuerzo organizado, el esfuerzo sistematizado, de movilización de las clases populares”, siempre pensada en la transformación social ante la injusticia evidente (Díaz, 2015, en: Freire, 1998). La clase trabajadora oprimida está consciente en la lucha porque sabe quienes son los opresores, cómo ellos se organizan y actúan, sus mecanismos y narrativas. Solamente de esa forma se podrán movilizar y participar activamente en la construcción de su presente y de su futuro. Tal como sabemos, este movimiento en el espacio necesita ser teórico-práctico, educativo, popular, dialógico y reflexivo (Freire, 1970), o sea, precisa realizarse por medio de una praxis de reciprocidad comunicativa de liberación (Freire, 2018).

---

1- Este trabajo se actualiza desde perspectivas complementarias a partir de estudios empíricos: educomunicación (Díaz y Hlousek, 2020) en Chile; desarrollo territorial con campesinos y geografía decolonial (Saquet, 2019; 2020) en Brasil y el movimiento estudiantil y trabajadores rurales (Díaz, 2015) en Uruguay.

La EP se centraba en el hacer y en el saber de las organizaciones populares cuyo objetivo era su fortalecimiento como sujetos colectivos para la transformación social (Pontual, 1998), definición enfatizada en 1994, desde el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Este movimiento social de auto-educación colectiva, era liberador (Rebellato, 2000) porque generaba la autonomía ética y política necesaria para oponerse al sistema neoliberal que reinaba en los años 90, junto a algunas corrientes revisionistas de la “refundamentación” de la EP (Díaz, 2015). Lo antedicho conlleva a pensar que la EP no sería posible sin las prácticas de lucha cotidianas, sin las experiencias de resistencias, sin la reflexión sobre el hacer, y desde ese hacer, se concibe el saber, ligado a la conciencia social y a la necesidad de transformación política estructural. En esa interacción se perfila la EP en América Latina, con los trabajos de Paulo Freire en Recife, en 1961, en el marco del movimiento masivo, en plenos gobiernos populistas y resistencias, frente a las dictaduras militares (Díaz, 2015). Podríamos sintetizar algunos elementos característicos de la EP que han sido transversales al contexto de los países latinoamericanos de la época: colectivos organizados ante realidades adversas, recurrieron a una herramienta de transformación social desde la revolución boliviana en 1952 hasta 1990 con la caída del sandinismo en El Salvador (Díaz, 2015).

En la última década se registran movimientos sociales activos en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala y México (Revilla y González, 2019). También, con el “Chile Despertó” el 18 de octubre de 2019 y la Asamblea Constituyente liderada por una mujer mapuche, evidencia la acción colectiva en avance. En Uruguay, en plena pandemia, desde julio 2020, se inició la campaña contra la denominada “Ley de Urgente Consideración (LUC)”, para derogar sus más de 400 artículos impuestos por el gobierno de turno, y se lograron, reducir a 135, tras una masiva consulta popular durante el año con la recolección de firmas. Sin embargo, en el referéndum del 2021, triunfó el No a la derogación, síntoma del avance de la derecha a nivel global que ha afectado a varios de nuestros países latinoamericanos. Durante ese mismo año, el centenario de Paulo Freire, tuvo una explosión de conmemoraciones, especialmente a través de redes virtuales digitales. No en los medios tradicionales de difusión. El movimiento social, se hizo presente ante realidades que padecieron situaciones extremas de dominio y explotación política, económica, social y cultural en: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y México, especialmente. Movimientos indígenas, estudiantiles y obreros padecieron la ola de abuso de poder, corrupción, desapariciones, tortura y persecuciones.



La EP no ha estado, no está, ni estará al margen de tales situaciones, por eso, sigue siendo, no sólo una herramienta de lucha, sino una epistemología para la comprensión de la realidad histórica que viven las minorías en resistencia ante la movilización popular, a saber, reivindicaciones de: género, culturas originarias, migrantes, LGBTIQ+, ambientalistas, trabajadores, pensionistas, campesinos, etc. desde la perspectiva de los sujetos en el marco de la interseccionalidad.

### **UN POCO DE HISTORIA EN URUGUAY**

En Uruguay, la Educación Popular se originó en el contexto de la dictadura cívico militar también en 1973, a partir de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). Los participantes de los movimientos sociales han sido perseguidos políticos, torturados y también condenados a no mantener sus puestos laborales a pesar del resurgimiento durante la transición democrática en el año 85, protagonizada por “los sindicatos, cooperativas, el movimiento estudiantil, el protagonismo de la mujer y de los sectores populares” (Díaz, 2015). La asociación colectiva ha sido una de las principales características del Uruguay, historias de plebiscitos que derogaron leyes imperiosas. La participación popular, ha sido un sello y esto habla de la experiencia asociativa de los uruguayos. En educación popular, los colectivos repercutieron fuertemente en la década de los 90, apoyando la elaboración de políticas sociales.

Un informe de Albistur (2009) reveló que muchas de las prácticas de educación popular en el Uruguay mantienen la “contención social”, especialmente porque los gobiernos no entregan contenidos explícitos de la violación a los DDHH durante la dictadura, por ejemplo, por otro lado, aparece una fuerte tendencia a la despolitización o muchas organizaciones, que sin autodefinirse como de educación popular, cumplen un rol de atención directa a los sectores más vulnerables cubriendo parte de sus necesidades y atendiendo sus demandas (Díaz, 2015). También el propio José Luis Rebellato (2000) en su obra “Encrucijada de la Ética” afirmaba que muchas de las experiencias del movimiento social de educación popular liberadora no se autodenominaban de esa manera, tampoco se las reconocían como tales, ni eran sistematizadas, producto de un movimiento cultural en crisis” (Díaz, 2015).

A esta crisis la brasileña María Da Gloria Gohn (2008) le llama “Orientación del nuevo paradigma” en toda América Latina, y demuestra cómo el neoliberalismo implicó que las Organizaciones No Gubernamentales se convirtieran de “enemigas críticas” a colaboradoras de los Estados, que les transfieren fondos, en un contexto de privatización y delegación de funciones estatales en el “tercer sector”.

La “profesionalización” de sus educadores (su calificación y certificación en aspectos técnicos) implicó la desideologización cumpliendo una función mediadora: la gente ya no se moviliza directamente para arrancarle al Estado respuestas a sus necesidades, sino que un intermediario se le acerca, este trabaja ahora para que acudan a los mediadores o a las mediaciones, lo que evita presionar al Estado. Esto implica, por un lado, la legitimación del empleo de los técnicos y, por otro, la desmovilización. Implica, además, la búsqueda de rutas individuales, implica una lucha por la sobrevivencia, no una lucha social, ni articulaciones político-organizativas. Implica abordar la realidad de acuerdo a temáticas específicas (género, ambiente, infancia, etc.) y no de acuerdo a problemáticas globales (necesidad de un servicio, etc.). (Díaz, 2015, p.87).

El surgimiento del denominado “nuevo paradigma” de la década de los 90 choca con el que propone Paulo Freire sobre la concientización, cuna que selló el origen de los movimientos de educación popular en América Latina. Se establece, entonces una explícita contradicción entre el educador y el educando. La concientización forma parte de la mirada de la educación como diálogo que permite a los sujetos apropiarse de los conocimientos, que a la vez suelen comunicarse para transformar la sociedad. “La conciencia de la situación de opresión, llevaba a educador y educando a comprometerse en un proceso de liberación permanente y colectivo”. Es a partir de este paradigma que la educación es “praxis, acción y reflexión, interacción dialéctica hombre-mundo, de allí su naturaleza eminentemente política, y la imposibilidad de su neutralidad” (Díaz, 2015, Ib. Id.).

## **MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA**

El movimiento social asociado a la educación popular en América Latina posee una mirada singular desde la óptica de Alain Touraine, porque lo concibe como precursores a fines del siglo XX por medio de diversos grupos cuya autonomía los caracterizaban como actores sociales. Por tal motivo el autor considera que nuestro continente se sitúa en la “víspera de los movimientos sociales” (Touraine, 1997). En la medida que cada país con sus gobiernos según enfoques y perspectivas ideológicas distintivas permanezcan diferenciándose por sus roles internos, la debilidad de los actores sociales se evidenciará por la “fortaleza de los actores vinculados al Estado” (Díaz, 2015).

Al afianzarse el sistema político bajo un período de regímenes democráticos y al detectarse la rotación de los diferentes partidos en los gobiernos de la región (sistema de partidos), varias demandas populares relegadas son planteadas mediante acciones que desbordan las instituciones representativas,

así como son reafirmadas ciertas reivindicaciones, aprovechando oportunidades políticas abiertas por partidos “amigos” de los movimientos. Las acciones colectivas no reguladas emergen de demandas sociales autónomas, que recién comienzan a destacarse a fines del siglo XX en América Latina (zapatismo, Sin Tierra, desocupados, coccaleros, etc.), constituyendo una suerte de “prehistoria de los movimientos sociales” en el subcontinente (Díaz, 2015, p. 90).

En este sentido, creemos que Girardi (1999) afirma consistentemente que a América Latina se “autodescubre” por medio de los movimientos populares que recuerdan, discuten y reflexionan sobre los 500 años de la resistencia indígena, negra, campesina, obrera, en fin, popular. Así quizá se puede constituir un paradigma de la educación popular liberadora en América Latina, hecha por los pueblos originarios y nosotros académicos. Los movimientos y los pensamientos indígenas, afro, campesino y obrero despacio se constituyen referencias políticas, epistémicas, éticas y metodológicas de experiencias de pedagogías liberadoras, como sujetos pedagógicos y colectivos de referencia para avanzar en la dirección de la educación popular y territorial (Díaz, 2015; Saquet, 2019, 2020).

Las metodologías cualitativas y participativas pueden considerarse dentro del paradigma de los movimientos sociales, como también las pedagogías propuestas por Rebellato (2000) y las metodologías de “pesquisa intervención” (Passos, Kastrup, Escossia, 2012) que se complementan con la concepción de Freire (1970): “quem está comprometido com a libertação popular necessita se educar e mobilizar com a massa que contém o poder de luta e reconstrução social, transformando o mundo por meio da práxis popular” (Freire, 1970).

## **AGRUPACIONES CULTURALES EN EL SUR DE CHILE**

En el año 2016 se dio curso a una investigación (Díaz y Hlousek, 2020), acción participativa (IAP) con trece agrupaciones culturales de la región de La Araucanía cuyo objetivo, más allá del “catastro” y la extracción de datos para un listado, era reconocer y dar visibilidad a sus historias, sus visiones de mundo, pensamientos, reflexiones, miradas, perspectivas de lucha y acción política desde la educomunicación. En el transcurso de la investigación y próxima a su publicación ocurrió en Chile el Estallido Social el 18 de octubre de 2019. Este hecho histórico desencadenó una masiva movilización de personas por las alamedas. El triunfo del pueblo chileno costó vidas, desapariciones, tortura y heridos que aún no son posible conocer cifras exactas. Entre 2020 y 2021 tuvo lugar el proceso Constituyente con una mujer mapuche en la presidencia y representación de la diversidad chilena de todas las regiones, ideologías, culturas, pueblos originarios, minorías y otrxs.

Finalmente, en un proceso de amplia participación, se concluyó de la redacción Nueva Constitución que sustituye la antigua, impuesta por el régimen cívico militar del 11 de septiembre de 1973 y que el 3 de septiembre de 2022 se pretende plebiscitar: Apruebo/No Apruebo. A comienzos del 2022, asume el mando una figura de izquierda, Gabriel Bóric, joven que surgió desde el movimiento estudiantil Los Pingüinos entre 2006 y 2011. Fueron estudiantes secundarios, quienes generaron el gran quiebre en el sistema oficial cuestionando, principalmente la calidad de la educación y el lucro, entre otras materias de protesta.

La investigación fue acompañada del relevo de discursos, y voces singulares, en primera persona, sin traducciones (porque la traducción proviene de la misma raíz que “traición”). Entre los resultados, se destaca el nivel de denuncia al Estado. Esto atrapó la atención de autoridades y entidades públicas con actitud acuciosa de censura inminente, a pesar de haber subvencionado gran parte de la investigación en el marco de una amplia política de subvención a proyectos, en el que las organizaciones sociales comunitarias pueden postular libremente, en el entendido de que muchas quedan, excluidas. Ante esta realidad, no permitieron sacar a relucir estas ideas, críticas al gobierno de turno y cuestionadoras de sus políticas “paternalistas y autocomplacientes” (como las catalogaron los participantes de las agrupaciones en sus discursos).

Sin posibilidad de réplica y acusado de “mala escritura”, y “graves”<sup>2</sup> faltas de ortografía (según lo indicó literalmente el informe de evaluación), entre otras acusaciones verbales, el proyecto durmió dos años, sin posibilidades de ser publicado (2018 y 2019). La libertad de expresión y la escasez de recursos fueron temas recurrentes para las agrupaciones, no todas aceptaban la adjudicación de fondos estatales para evitar sentirse comprometidas en la entrega de información. En ese sentido, se optó por una salida más compleja, pero rotunda: la autonomía de un proceso autofinanciado y autosustentable. Finalmente, debido al grado de compromiso con las comunidades y a solicitud de ellas, se decidió publicar el texto buscando otras alternativas editoriales. Fue así que, en el año 2020, vio la luz el texto “Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales de bases territoriales de La Araucanía”, un texto complejo, no exento de resistencias y debates tanto en su contexto de producción como de divulgación. Este gesto evidenció que la libre circulación de ideas puede resistirse al apoyo estatal y evitar así, procedimientos asociados a la censura, parcial o total, vestigios de períodos condenables en la historia de nuestros países latinoamericanos.

---

2- Cita textual del informe de evaluación final por parte de entidades gubernamentales. La palabra debería ser “graves”.

Por otro lado, la complejidad de las dinámicas internas de las agrupaciones y movimientos sociales hacen que adopten prácticas dinámicas de integración y abandono, eso les convierte en un lugar de paso, pero formativo, a la vez, es decir, en un espacio abierto de construcción de saberes militantes. El saber militante se constituye como escuela de formación y difusión. Esta característica de los movimientos sociales permite que la dimensión de construcción colectiva del conocimiento sea legitimada por la propia experiencia comunitaria.

La lógica imperante individualista del neoliberalismo desmantela esta manera de construcción de saberes, y es la resistencia la que permite conservar las dinámicas que los definen. El educador popular, según Rebellato (2000) “necesita de una actitud investigación que apunte a la comprensión de los ritmos, las lógicas y los códigos lingüísticos diferentes a los suyos. La no aprehensión de los ritmos temporales, genera situaciones de graves desencuentros, al querer imponer un ritmo propio o al querer ir atrás del ritmo de los sujetos populares” (Brenes y otros, 2016, p.72). Es menester de los sujetos la indisociabilidad de la empatía en la praxis social y fundamentalmente el desafío: “Y desafía porque confía y cree en las capacidades de crecimiento de los sectores con los que trabaja” (Brenes y otros, Ib. Id.).

El trabajo en y con las comunidades desde la Investigación Acción Participativa implica un involucramiento personal desde la dimensión ético-política. La perspectiva educomunicacional durante la investigación enriqueció las observaciones críticas que se vislumbraron durante el proceso de todos los actores involucrados. Sin embargo, el sujeto popular o sujeto educativo exige ciertos niveles de cuidados relevantes que el investigador debería tener en cuenta como uno de los principios esenciales para sus prácticas y que a la vez, favoreciendo la escucha, acrecienta el desafío y la esperanza para la transformación social:

“El sujeto educativo posee formas particulares –ocultas, desde el currículum oculto- que no son vistas por los docentes en su campo de acción que es el aula, porque sus metas están centradas en la trasposición de contenidos según el modelo de educación bancaria tradicional o conductista. (...) Coincidimos plenamente con Prieto, quien en el texto “Diagnóstico de la Comunicación” (1990) plantea que su propio trabajo está orientado “radicalmente hacia los mensajes, las instituciones y las comunidades, desde la perspectiva del trabajo de educación popular. Está orientado desde Latinoamérica y desde la perspectiva de la comunicación (...)”. No se trata sólo de un resultado o un producto, sino que busca “compartir conceptos, experiencias y sueños”. Abre un espacio de reflexión con las personas que implementan postulados para una democratización en los procesos comunicativos” (Díaz, 2022, p. 111).

## **LA CIENCIA POPULAR A PARTIR DE APRENDIZAJES DE LA IAP EN BRASIL**

Inicialmente es importante afirmar que comprendemos los movimientos sociales de resistencia, lucha y enfrentamiento popular contra dos sujetos hegemónicos y opresores como movimientos también espaciales y temporales, por lo tanto territoriales, como es el agroecológico y ambiental de lo cual participamos como investigadores y colaboradores hace muchos años: aquí estamos en una “ruta” que consideramos descolonial y contrahegemónico (Saquet, 2021), en lo cual siempre aprendemos mucho trabajando con campesinos y moradores de la periferia urbana en el Suroeste de Paraná - Sur de Brasil.

En nuestra praxis territorial de cooperación (extensión) académica con los sujetos de cada proyecto siempre trabajamos en equipos interdisciplinarios y interinstitucionales, con gente de Organizaciones No Gubernamentales, sindicatos, asociaciones campesinas y obreras, y del Estado. Siempre hemos hecho un gran esfuerzo por trabajar en la interfaz universidad-territorio, ciencia-conocimiento popular, a través de principios y acciones prácticas participativas, dialógicas, agroecológicas, organizativas (en redes cortas) y formativas. La investigación fue cuantitativa, cualitativa y participativa; la acción, fue cualitativa y participativa. Las acciones de transformación y lucha por la conquista de lo discutido y definido en cada proyecto de investigación-acción siempre ocurrieron en forma de cooperación entre habitantes y colaboradores de las diferentes instituciones involucradas en la IAP.

En lo que respecta a la educación popular y la formación, una de las principales lecciones aprendidas es sobre la esencialidad de acercar a personas de distintas áreas del saber con los sujetos con los que trabajamos en cada proyecto, ya que esto enriquece los debates y la (in)formaciones, ampliando reclamos, fortaleciendo las relaciones interinstitucionales y el propio movimiento agroecológico, que es hecho por prácticas y ciencia, técnicas y tecnologías, lucha y enfrentamiento, solidaridad y cooperación, con mucho arraigo cultural y territorial desde el modo de vida campesino (Saquet, 2021).

Así también aprendimos mucho sobre la importancia de formar espacios de diálogo donde investigamos y colaboramos, especialmente con los agricultores organizados en forma de asociaciones, sindicatos y Organizaciones. Al mismo tiempo, estos espacios se han constituido en territorios de aprendizaje, ricos para nuestra formación político-cultural y para animar a los campesinos y ciudadanos a través de encuentros, talleres, cursos, intercambios técnicos, en fin, su propia movilización y lucha política: diálogos y educación, con (in)formación suceden juntos. Estos fueron realizados en las acciones de transformación territorial a partir de las necesidades más urgentes de los sujetos de cada proyecto de extensión.

Nuestra praxis territorial de investigación-acción también revela que no existe una sola escala temporal y espacial que sea modelo para otras experiencias, es decir, los proyectos de investigación y cooperación necesitan ser elásticos y flexibles, de acuerdo con las singularidades de cada territorio (en su dimensión social y natural) y, por supuesto, con los objetivos y metas de cada proyecto. La gente cambia, así como cambian los ecosistemas, las necesidades y deseos, los problemas a resolver y las soluciones.

Y, como hace parte de una concepción territorial histórico-crítico de investigación-acción, hemos estado trabajando en las áreas urbanas y rurales simultáneamente. Sin embargo, esto no siempre fue así. En 1996, cuando comenzamos el primer proyecto, investigamos y colaboramos solo con campesinos, residentes de áreas rurales. Por supuesto, en el articulado en la ciudad, con importantes instituciones, sin embargo, el foco de las actividades estuvo en las familias y la comunidad rural. Luego de lo vivido y aprendido en este proyecto, llevamos a cabo una investigación-acción en la ciudad de Francisco Beltrão (Paraná), entre 2002-2006, con un enfoque totalmente urbano, sobre investigaciones y acciones para la transformación social a partir de las demandas y necesidades más urgentes de la población de un barrio urbano periférico.

Y fue solamente a partir de 2009 que nos desafiamos a construir un proyecto de investigación-acción, mediado por la educación, trabajando en el campo y en la ciudad, con habitantes urbanos y rurales. Entonces pudimos completar la concepción territorial, porque en ésta entendemos que no se separan ciudad-campo y urbano-rural, así como las actividades de investigación, educación y extensión universitaria (Saquet y Ramírez-Miranda, 2021). Esto significa un aprendizaje más que resultó de lecturas y debates académicos, pero sobre todo de nuestra praxis territorial de educación y participación popular. Aprendemos leyendo e investigando, pero también aprendemos mucho haciendo: son conocimientos hechos de experiencias con el pueblo (Freire, 2016).

Aun así, nos dimos cuenta a lo largo de nuestros proyectos que las redes cortas de organización y movilización política, así como comercializar la producción agroecológica (directa e indirecta), siempre han sido fundamentales para aumentar las ganancias económicas de las familias campesinas, vender alimentos más baratos para las zonas urbanas. Consumidores y, al mismo tiempo, por la conquista de la autonomía de decisión, a nivel de las familias campesinas y sus instituciones. Por tanto, creemos que esta es también una dimensión esencial de la educación popular, formando y sensibilizando sobre la importancia ambiental, económica, política y cultural de las redes cortas, la auto-organización y el anclaje territorial.



El territorio, por tanto, en procesos como estos, de resistencia, lucha y educación popular, significa un espacio de (in)formación, movilización, auto-organización y cooperación con personas de las clases trabajadoras, trabajadoras con y sin trabajo, con muy poca tierra o sin tierra, en definitiva, en situación de vulnerabilidad vital (Saquet, 2019, 2020, 2021).

En esta dirección creemos que estamos trabajando en un movimiento social de lucha y resistencia al capitalismo eurocéntrico y colonial (Quijano, 2000). Esto porque estamos produciendo conocimientos interdisciplinarios centrados en sus propias realidades y problemas, útil para los pueblos de base, tratando de contribuir a liberarlos de la explotación, opresión a partir de la ciencia social y popular (Fals Borda, 2013 [2007]).

Así que el conocimiento emergente y subversivo corresponde al conocimiento práctico culturalmente heredado, al conocimiento popular cotidiano utilizado para crear y vivir, contribuyendo para satisfacer las urgencias y necesidades del pueblo (Fals Borda, 1981). Así que reunimos conocimientos científicos y populares, en relaciones dialógicas y participativas. En nuestra visión, conviven diferentes tipos de saberes que son fundamentales para identificar, aprehender, comprender, explicar y representar tiempos y territorios, lugares y sujetos, paisajes y ecosistemas.

Los educadores populares caemos constantemente en los riesgos de nuestra tarea, pero sabemos levantarnos, y educamos al hacerlo, en la praxis de la continua superación integral. Al pararnos en las dos patas que tiene la educación popular para aportar a las transformaciones históricas: el compromiso con la clase trabajadora y el distanciamiento científico, buscamos un equilibrio tensionado (Díaz, 2015, p. 99).

“Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a caminar el camino, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual empezamos a caminar” (Freire, 2016, p. 213).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albistur, Mariana, (2009), *Presencias de educación popular en Montevideo. Un Muestreo teórico*, Montevideo, Multiversidad Franciscana de América Latina, mimeo.

Brenes Alicia y otros (Comp.). (2016). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Nordam.

Díaz Esteves, Víctor y Hlousek Astudillo, Rodolfo (2020) *Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales con bases territoriales de La Araucanía Argus-a*.



Díaz Esteves, Victor (2022). Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile. *Recrear, Reinventar. Paulo Freire: 100 años* Llaver, Nora y Martino, Bettina (comps). Universidad de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Secretaría de Investigación y Publicación Científica. CE. Mendoza, Argentina. (6) 98-118, 2022.

Díaz Estévez, Pablo (2021). Lecciones de la Primavera Andina 2019. *Entropía*, 5 (10), 124-140, Río de Janeiro.

Díaz Estévez, Pablo (2015). Educación popular y prácticas universitarias integrales. *Marejada. Voces, pensamiento y movimiento pedagógico*, (2). 58-71.

Díaz Estévez, Pablo (Coord.), (2007), *Ampliando Saberes. Materiales de la Praxis Rural del Equipo de Extensión Universitaria en Bella Unión*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fals Borda, Orlando (2013). Hacia el socialismo raizal y otros escritos. En: Orlando Fals Borda – *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ed. Desde Abajo. 35-136.

Fals Borda, Orlando, Rodrigues Brandão, Carlos (1991), *Investigación participativa*, Montevideo, Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental.

Fals Borda, Orlando (1981), La ciencia y el pueblo, in F. Grossi, V. Gianotten, T. Wit, (Org.), *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul, 19-47.

Freire, Paulo (2018). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2016). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1985), *Por uma pedagogia da pergunta*, Río de Janeiro, Paz e Terra Educação

Freire, Paulo. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.

Pontual, Pedro (1995), Construyendo una pedagogia democratica do poder, en: Revista *LA PIRAGUA*, Santiago de Chile, CEAAL.

Pontual, Pedro, (1998), La contribución de Paulo Freire en el debate sobre la refundamentación de la Educación Popular, en: *Revista de Educação-AEC, del Brasil*, Año N° 27, N°106, Jan/ Mar, 1998.

Quijano, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, n. 2, 2000, p. 73-90.

Rebellato, Jose Luis, (2000), *La encrucijada de la Ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, y liberación*, Montevideo, Nordan, 2ª Ed.

Rodrigues Brandão, Carlos (1985) Estructuras sociales de reproducción del saber popular, en Gajardo , Marcela [comp.] *Teoría y práctica de la educación popular*, Michoacán, México, Predeo-Oea-Crefal-Ldrc.

Saquet, Marcos e Ramírez-Miranda, César. (2021). *The Transversal and Territorial Praxis of Regional Development*. In: Mishra, M. et al. (eds.). *Regional Development Planning and Practice*. Singapore: Springer Nature, 10-33.

Santos, Boaventura de Sousa, (2000) *Critica a Razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, San Pablo Cortez Editora.

Saquet, Marcos. (2019). Praxis in territorial counter-hegemonic development: other paradigms of research and participatory action. In: Grignoli, D. e Bortoletto, N. (Org.). *Dal locale al globale e ritorno: nuovi paradigmi e nuovi modelli di azione*. Milano: Franco Angeli, 61-75.

Saquet, Marcos. (2020) *Saber popular, praxis territorial e contra-hegemonía*. Ciudad de México: Editorial ITACA.

Saquet, Marcos. A (i)material Geography focused on popular and decolonial territorial praxis, *Revista NERA*, vol. 24, n. 57, 2021, p. 54-77.

Touraine, Alain (1997), *De la mañana de los regímenes nacional-populares a la víspera de los movimientos sociales*, Guadalajara, Mexico, LASA, Volumen XXVIII, N°3

Ubilla, Pilar (1996) *Abriendo Puertas. En los procesos pedagógicos, organizativos y políticos*, Montevideo, EPPAL.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Ezequiel Alfieri**

Es Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Universidad de Buenos Aires); Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (Universidad de Buenos Aires); Es Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) en la Universidad Nacional de Luján (Unlu). Miembro de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH, Argentina) y del CIPCAL (Círculo de Investigadorxs del Pensamiento Crítico de América Latina). Co-Fundador de los Bachilleratos Populares en Argentina. Es parte del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas (CLACSO). ezealfieri@hotmail.com

### **João Gabriel Almeida**

Miembro del proyecto ético político de IPECAL y del GT de CLACSO de Educación Popular y Pedagogías Críticas. Licenciatura en Letras Portugués y Literatura por la Universidade Federal de Santa Catarina. Magíster en Humanidades Digital por la Universidad de los Andes. Candidato a Doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra, cursando la especialidad en neurociencia, ñinez y teoría del desarrollo por la Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul y Psicología Social por la Escuela de Psicología Social de Argentina. Formado en Psicoanálisis Lacaniana por la Escuela Brasileira de Psicoanálisis. Curso de Grabación en Cámara DSLR por Zona Cinco y en diseño y animación gráfica por Imagine School. Hizo parte del grupo de Investigación en Estudios Latinoamericanos, IELA - UFSC, y del Programa de Ensino Tutorial Letras -UFSC. Hizo parte de expediciones investigativas a Bolivia, Peru, Ecuador y Colombia. Fue realizador audiovisual en Desacato.info, Rema-ACPP, hizo parte del equipo comunicacional de #PazalaCalle, fue realizador audiovisual de Voces de Paz, coordinador comunicacional de la campaña de Benkos Biohó a Senado en 2018 y consultor de comunicación a We Effect Colombia en su proyecto de Economía Solidaria.

joao.almeida@ipecal.edu.mx

## Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará.

nildeapoluceno@uol.com.br

## Mario Ardón Mejía

Antropólogo y Agroecólogo (Honduras). Estudios de Antropología. Centro Regional de la OEA, Universidad de Panamá, Panamá. Estudios sobre Desarrollo y Promoción Artesanal. Centro Regional OEA, Guatemala. Curso de post grado en Agroecología. Organización de Estudios Tropicales (OTS), Costa Rica y Agroecología y Saber Campesino e Indígena. Universidad Internacional de Andalucía-Consorcio Latino Americano de Agroecología y Desarrollo (CLADES) y Universidad de California., España.

Experiencia Profesional: Con más de 35 años en investigación y acompañamiento a procesos de desarrollo ambiental, social y económico en Honduras, Centroamérica, México, El Caribe, América del Sur, España y Portugal. Desarrollo y aplicación de metodologías participativas de abordaje, acompañamiento y sistematización en diferentes contextos, temáticas y procesos de desarrollo territorial bajo una perspectiva de participación incluyente de aprendizaje continuo, interdisciplinaria y de Ciencia Posnormal. Generación de más de 150 publicaciones en diferentes formatos. Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas.

marioardon1956@gmail.com

## Fabíola Barroso Cabral

Universidade do Estado do Pará

Graduada em Filosofia (UEPA), pós-graduanda em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia (IFPA), mestranda em Educação (PPGED/ UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Educadora popular atuante no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), e Rede Emancipa. Possui pesquisas sobre Estética, Educação Popular, Filosofia da Educação e Filosofia com Crianças.

E-mail: [fabiolabarrosocabral@gmail.com](mailto:fabiolabarrosocabral@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5515418943332447>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-2504>

## Daniel Buraschi

Doctor en Derecho y Trabajo Social. Licenciado en Ciencias de la Educación, Master en Psicología Social y doctorando en psicología social. Investigador del Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía de la Universidad de Castilla-La Mancha y del Observatorio de la Inmigración de Tenerife. Docente del Master en Migraciones e Interculturalidad de la UCLM. Ha trabajado durante quince años en diferentes países de Europa y África y en diversas ONG dedicadas a la intervención social y a la participación ciudadana. Actualmente es miembro de Mosaico Acción Social y de la Red de Acción e Investigación Social (RAIS), donde trabaja como formador y consultor en intervención social intercultural, metodologías dialógicas y participativas, planificación social y comunicación para el cambio social. Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social, organizado por la Universidad de La Laguna. Red de Acción e Investigación Social

buraschidaniel@hotmail.com

## Fabián Cabaluz

Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. Magister en Educación: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos de la Universidad de Buenos Aires, UBA. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente e investigador de la Universidad de Playa Ancha, UPLA (Valparaíso). A su vez, es coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO en Educación Popular y Pedagogías Críticas e integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Herencias y Perspectivas del Marxismo. Es militante de organizaciones de educación popular.

fabiancabaluz@gmail.com

## Pablo Costamagna

Doctor en Estudios del Desarrollo (Universidad del País Vasco). Director de la Maestría en Desarrollo Territorial y del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el DT, PRAXIS Facultad Regional Rafaela, Universidad Tecnológica Nacional. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Rafaela. Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas. coboin@wilnet.com.ar

## Víctor Díaz

Doctor en Educación, educador y comunicador popular; Lic. en Educación y Comunicación; Magister en Ética Social y Desarrollo Humano. Investigador Asociado al Centro de Investigación CIED, Facultad de Educación, UCT; Docente de pregrado y posgrado del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), México. Investigador PAIE 2021, Comisión Sectorial de Investigación Científica, UDELAR. Activista de Anaxiguat Epaj: organización social que promueve la Cultura Charrúa en Uruguay. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas (2023-2025) de CLACSO.

victordiazesteves@gmail.com

## Sullivan Ferreira de Souza

Universidade Federal do Pará (UFPA) / Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) / GT Educação Popular e Pedagogias (CLACSO)

Educador Popular, Pedagogo e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira. Licenciado em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação, Universidade do Estado do Pará, Doutor em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, realizou intercambio Doutoral na Faculdade de Ciências Sociais - Universidade de Buenos Aires. Realiza Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UEPA -PDPG Amazônia Legal). Interesse de pesquisa nas áreas de: Etnoeducação, Etnodiversidade, Educação Popular, Filosofia da Educação, Currículo, Epistemologia Educacional, Interculturalidade, Decolonialidade e o Pensamento Educacional na América Latina e Caribe.

E-mail: [sulivantris@gmail.com](mailto:sulivantris@gmail.com) / [sulivan\\_ferreira@ufpa.br](mailto:sulivan_ferreira@ufpa.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6453501332505435>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>

## Anahí Guelman

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Hizo la especialización en Metodología de la Investigación Crítica, del IPECAL, México.

Profesora a cargo de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora de Metodología de la Investigación

Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Es autora de libros y artículos de revistas científicas.

Miembro del Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas” de CLACSO.

Directora de proyectos de investigación de la UBA que abordan las pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Directora proyectos de extensión universitaria UBANEX. Coordinó el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA.

anahiguelman@hotmail.com

## Natalia Oldano

(1975, Tucumán, Argentina) Cursa estudios en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Tucumán, finalizando la carrera de Pedagogía en el año 2000. Continúa su formación realizando el Máster en Educación Social en la Universidad Internacional de Andalucía a través de una beca de la UIA. Al finalizar los estudios se afincan en Madrid donde tiene una beca en la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas. En el año 2002 se traslada a Tenerife donde inicia estudios de posgrado en la Universidad de la Laguna que conducirán al Diploma de Estudios Avanzados en Sociedad, Política y Cultura. Es Especialista en Políticas de Cuidado con Perspectiva de Género a través de CLACSO y Agente de Igualdad por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social (Universidad de La Laguna). Es docente en el Master de Inmigración e Interculturalidad (UCLM). Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social (ULL). Actualmente trabaja en la Consultora Mosaico Acción Social desde donde participa en diferentes proyectos de asesoramiento, investigación, facilitación y formación en educación social, participación comunitaria, gestión de la diversidad, perspectiva de género e intervención social. Red de Acción e Investigación Social

nataliaoldano@gmail.com

## María Mercedes Palumbo

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la misma universidad. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján. Su línea de investigación comprende el estudio de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires y, más específicamente, los procesos de construcción de subjetividades.

mer.palumbo@gmail.com

## Luciano Parola

Abogado, Maestrando en Desarrollo Territorial, Docente de Taller de Sistematización de Diplomatura en Gestión local para el DT. Investigador del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el DT, PRAXIS Facultad Regional Rafaela, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Coordinador de la Red CETeI Rafaela. Docente de la UNRAf. Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas.

lucianoparola1980@gmail.com

## Leticia Pou

Es Profesora Adjunta de la sede Salto, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República, Uruguay. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magister en Procesos Educativos mediados por Tecnología de esa misma Universidad. Es multiplicadora del Teatro del Oprimido desde 2012. Se formó en el Centro de Teatro del Oprimido (Río de Janeiro, Brasil) fundado por Augusto Boal. Desde entonces ha coordinado diversos talleres sobre dicha metodología con personas jóvenes y adultas. De 2013 al 2020 trabajó como educadora en el Programa Aprender Siempre (Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay), dictando talleres de Teatro del Oprimido con hombres y mujeres privadas de libertad de Salto. En la Udelar es Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la sede Salto, Cenur del Litoral Norte. También es integrante del Grupo de Estudios de la Participación y de la Descentralización (GEPADE).

leticia.pou@gmail.com



## Fernando Lázaro

Educador Popular - Doctorando en Pedagogía - Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Luján - Integrante de la CEIPH (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica - Cofundador de los Bachilleratos Populares de Argentina) - Integrante del Grupo de trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas: CLACSO - Libros publicados: Pedagogos de la Revolución (ed. Caterva). Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: Relatos del Sur (ed. El Colectivo). Educación Popular desde los Bordes (ed. Acercándonos Ediciones) Cuarta Revolución Industrial y Educación en América Latina (ed. Laboratorio Educativo). Educación Popular en el Siglo XXI entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza (ed. El Colectivo). Y varios artículos en diferentes revistas educativas sobre el tema.

ferdlazaro@gmail.com

## Fabiana Meneses Carro

Docente de Lengua y Literatura, licenciada en Psicología por UdeLaR, magister en Desarrollo Humano por Flacso Argentina. Docente de Idioma Español, Psicología Evolutiva, Psicología de la Educación, y Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje en DGES y CFE. Colaboradora del Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas.

fabiana-meneses@hotmail.com

## Romina Rébola

Argentina, mujer y madre. Magíster en Desarrollo Territorial (Facultad Regional Rafaela, Universidad Tecnológica Nacional) y Licenciada en Ciencia Política (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario). Vice Directora de la Maestría en Desarrollo Territorial (DT) de dicha sede. Investigadora del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el Desarrollo Territorial PRAXIS, de la Regional Rafaela de UTN, donde coordina el área de Acompañamientos desde la Investigación acción para el DT y co-coordina la Diplomatura en Gestión local para el DT. Es profesora adjunta de la asignatura Problemáticas Contemporáneas, del Ciclo de Formación General de la en la Universidad Nacional de Rafaela, y dicta el Seminario de Desarrollo Local y Tecnología en cuarto año de la Licenciatura en Medios Audiovisuales de dicha Universidad. Doctoranda en Estudios Territoriales, en la Universidad Nacional de Quilmes. Es integrante del Grupo de Trabajo de Procesos y Metodologías Participativas de CLACSO.

rc.rebola@gmail.com

## Louise Rodrigues Campos

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade do estado do Pará (PPGED - UEPA) - Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire NEP/UEPA. Docente na Faculdade Estácio do Pará. Interesse de pesquisa nas áreas: Educação e Cultura na Amazônia; Artes, Cultura e Educação Popular.

E-mail: [louisercampos8@gmail.com](mailto:louisercampos8@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3472163929704177>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5970-5553>

## Mónica Salazar Castilla

Mujer Educadora. Trabajadora Social de profesión, Trabajador Popular de convicción. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Profesora del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, integrante del proyecto Ético y Político del Ipecal. Pertenezco al Tejido de Educación popular y Pedagogías Críticas, coordinadora del grupo de trabajo de Clacso, Educación Popular y Pedagogías Críticas. Convencida del trabajo colectivo y amoroso, la investigación y la acción camina por el amor como práctica política, la acción colectiva y la educación popular.

[monica.salazar@ucaldas.edu.co](mailto:monica.salazar@ucaldas.edu.co)

## Fernando Santana

Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Lengua y Literatura. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Autor de números textos y artículos vinculados a la educación popular, a las Pedagogías Críticas y a la literatura. Especialista en la obra de Antonio Gramsci. Integrante del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Miembro editor del boletín Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora.

[fergero@hotmail.com](mailto:fergero@hotmail.com)

## Marcos Aurelio Saquet

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

Dr. em Geografia pela Unesp – Presidente Prudente (São Paulo) e Phd pelo Politécnico e Università di Torino - Itália. É autor de diferentes livros, entre os quais “Enfoques y concepciones de territorio”, 2019, Bogotá, Editorial Universidad Distrital F. J. de Caldas; “Saber popular, praxis territorial y contrahegemonía”, 2020, Ciudad de México, Editorial Itaca. É avaliador de diferentes órgãos de financiamento, como o CNPq, CAPES, FAPESP, CONACYT – México e CNR – Itália. Foi professor visitante em distintas universidades (aulas presenciais ou remotas) da Colômbia, Argentina, Costa Rica, Itália e México. Pesquisador dos temas de desenvolvimento territorial próprio, agroecologia, campesinato, circuitos curtos e decolonialidade.

## Eleonora Spinelli

Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP). Especialista en Desarrollo Endógeno y Cooperación Internacional (UNLP y UPV). Lic. y Prof. en Comunicación Social (UNLP). Profesora Adjunta de la Cátedra II de Comunicación y Educación (FPyCS - UNLP). Co-directora del Laboratorio de Investigaciones en Comunicación y Género (FPyCS - UNLP). Directora de Inclusión Educativa y Articulación de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Docente de posgrado en los Talleres de Reflexión sobre la Praxis para el Desarrollo Territorial de la Maestría en Desarrollo Territorial. Investigadora invitada del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el DT, PRAXIS Facultad Regional Rafaela, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas.

eleonoraspinelli@yahoo.com.ar

## Mariano Suárez Elías

Es Doctor en Estudios Sociales de América Latina (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Magíster en Desarrollo Humano (FLACSO, Argentina), Licenciado en Ciencias Sociales (UDELAR, Uruguay) y Profesor de Ciencias Sociales (ANEP, Uruguay). Es Profesor Adjunto de tiempo completo en la Universidad de la República (Uruguay) e Investigador Activo en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay (SNI-ANII). Es el actual coordinador del Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización (GEPADE-UDELAR) y es parte del equipo de coordinación del Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas (CLACSO).

marianodoc01@unorte.edu.uy

## Alfonso Torres Carrillo

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Educador popular e investigador social colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional Autónoma de México), Magister en Historia (Universidad Nacional de Colombia) y Licenciado en Ciencias Sociales; Profesor Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Co-coordinador GT CLACSO Procesos y Metodologías Participativas.

alfonsitorres@gmail.com





La propuesta del libro, además de recuperar los elementos centrales de la obra de Freire, a modo de homenaje a 100 años de su natalicio, busca propiciar un acercamiento al pensamiento freiriano, por parte de nuevas generaciones. Y, por lo tanto, busca reinventar su propuesta, asumiendo que nos paramos sobre hombros de gigantes y eso nos permite generar humildemente un aporte, y asumiendo además que cada teoría está en relación con su época, y en ese sentido, es fundamental actualizar la mirada a las condiciones políticas, sociales y pedagógicas del momento, complementarla con nuevas aportaciones como el mismo Freire ha sugerido en más de una ocasión. De esta forma, el libro nos propone un paseo por la fascinante obra del autor y su contexto y un esfuerzo intelectual de conectarla dialógicamente con otros autores, con prácticas situadas y experiencias contemporáneas.

De la Introducción

