

Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021

Luis Pincheira Muñoz (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Luis Pincheira Muñoz (Comp.).

Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-037-5

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; derechos culturales; interculturalidad crítica; políticas educativas; políticas culturales; Paulo Freire; pensamiento pedagógico contemporáneo; alfabetización; descolonialidad; praxis educativa; pedagogía crítica latinoamericana.

Páginas: 156



DICIEMBRE, 2021 (Primera Edición)

Luis Pincheira Muñoz (Coord.).

Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021

ISBN: 978-956-386-037-5

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



****Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.**

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

VOCES FREIRIANAS EN LA CELEBRACIÓN DE SU NATALICIO, 1921 A 2021

Luis Pincheira Muñoz (Comp.)

Autores:

María Verdeja Muñoz
Jorge Flores Osorio
Marco Antonio Navarrete Ávila
Carlos Calvo
Luis Pincheira Muñoz
Concepción López-Andrada
Rolando Pinto Contreras
Aldo Ocampo González



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

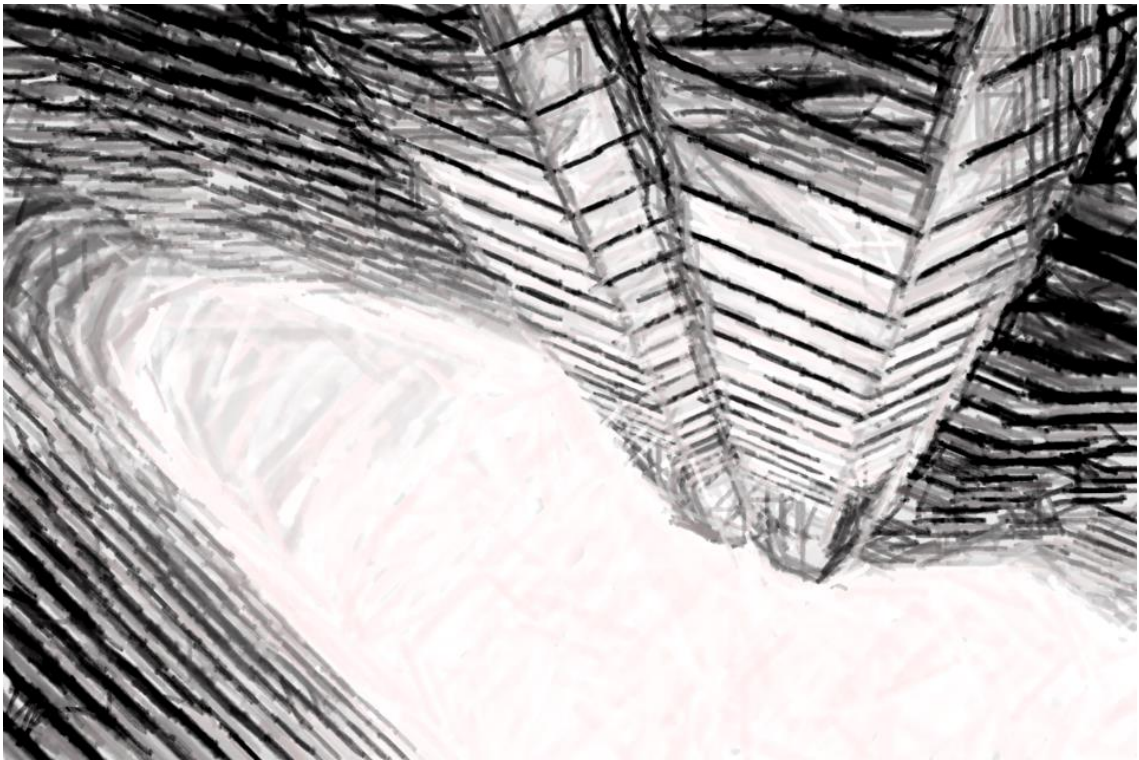
Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

| | |
|---|-----|
| Presentación Luis Pincheira Muñoz | 10 |
| Prólogo Paulo Freire: un inédito viable en sí mismo, un singular estilo de sabotaje afirmativo Aldo Ocampo González | 14 |
| Voz primera Freire: una epistemología situada Jorge Flores Osorio | 29 |
| Voz segunda De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del precariado. Literacidades críticas y consciencia transformadora a través del pensamiento de Paulo Freire Concepción López Andrada | 42 |
| Voz tercera Paulo Freire inmortal: vigencia de su pensamiento y de su obra en el siglo XXI María Verdeja Muñiz | 58 |
| Voz cuarta Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno! Carlos Calvo | 71 |
| Voz quinta Vigencia y desarrollo temático del legado teórico-práctico de Paulo Freire Rolando Pinto Contreras | 92 |
| Voz sexta Cuerpo oprimido: el legado de paulo Freire sobre el derecho a la educación en Latinoamérica Marco Antonio Navarrete Ávila | 114 |
| Voz séptima Liberación y rupturas propuestas de Freire en el quehacer docente Luis Pincheira Muñoz | 141 |
| Sobre los autores | 152 |



PRESENTACION

“...Si la educación no transforma a la sociedad,
la sociedad tampoco cambiará sin ella...” (Freire, 2012)

Luis Pincheira Muñoz
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se adhiere a la conmemoración del “natalicio” número cien de Paulo Freire (1921-2021), tal vez el pedagogo latinoamericano más destacados en el siglo XX. Su filosofía coloca la palabra “praxis transformadora” en el centro de un nuevo paradigma humanista, en la educación liberadora de América Latina y el Caribe. Su pensamiento, siempre vigente, puede ser aplicado en cualquier situación de formación, incluso en las situaciones de enseñanza-aprendizaje adversas.

Para Giroux (1998), Freiré ha dado forma a una teoría de la educación que se toma en serio la relación entre teoría social radical y los imperativos de compromiso y lucha radicales. Continúa, diciendo: “Inspirándose en sus experiencias en América Latina, África y Norteamérica, ha generado un discurso que profundiza en nuestra comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación” (p.149).

Por su parte, Gadotti (2007), manifiesta:

[...] su pedagogía continúa siendo válida no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización de la información en la sociedad, llamada por muchos “sociedad del conocimiento”, sociedad del aprendizaje (p. 85).

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter-, post- y para-disciplinar.

Nuestro homenaje y conmemoración, se expresa en este libro digital que reúne las voces de distinguidos/as académicos/as y profesionales de la educación liberadora en el mundo y en América Latina y el Caribe en particular. Algunos/as de estos autores/as fueron partícipes en proyecto junto a él, otros testimonian la influencia del pensamiento y de la práctica freirana en sus itinerarios formativos como educadores e investigadores.

Cada capítulo, procura actualizar y resituar el pensamiento de Freire, en cuanto a nuevos desafíos epistémicos y pedagógicos que se generan en una realidad que, en lo fundamental, sigue provocando la necesidad de la crítica y del cambio de las relaciones dominantes en América Latina y el Caribe.

El legado de Freire en el ámbito social y educativo, según Giroux (1998), "Freiré ha producido un discurso que no sólo dota de significado y coherencia teórica a su obra, sino que, además, proporciona la base necesaria para una teoría más comprensiva y crítica de la lucha pedagógica" (p.151)

Los siete capítulos son un aporte al re-mirar el compromiso epistemológico, ético y político de los educadores/as del cambio en el ámbito educativo actual y los desafíos en la construcción de otra educación de sus saberes situados.

Freire, tuvo conciencia de que los educadores/as son sujetos procreadores, fecundantes y les confió la tarea de movilizar e inventar palabras con poder. Enfatizó la relevancia que no hay práctica educativa sin sujetos (as) refiriéndose con ello tanto al (la) educador (a) como al (la) educando (a), es en esa relación donde surge el espacio-tiempo-pedagógico de esa práctica educativa. Agregó que esta (la práctica educativa) se da como producto del acto de conocer (la generación de conocimientos), lo que conceptualmente se denomina experiencia gnoseológica y que ello tiene implicancias políticas, valóricas, éticas, proyectos y utopías que forman parte de sueños para la construcción de mundos diferentes.

Y, en segundo lugar, valorar que el legado y obra de Freire sigue aún vigente reconocido y puesto en práctica en los escenarios reales y particulares por muchos educadores y educadoras interesados/as en su propia formación y autoformación y en la de sus estudiantes como pensadores críticos utilizando la auto revisión, autocrítica y evaluación en los contextos en Latinoamérica y el Caribe.

Por último, para Torres (2004), la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros,

si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas.

El libro digital, está organizado de la siguiente forma: presentación, prologo y 7 capítulos cuyas voces invitan (re)pensar los temas planteados, cuya configuración se desglosa de la siguiente forma:

- Prólogo. Paulo Freire: un inédito viable en sí mismo, un singular estilo de sabotaje afirmativo. Dr. Aldo Ocampo González.
- Cap. I. "Freire: una epistemología situada". Dr. Jorge Mario Flores.
- Cap. II. "De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del precariado. literacidades críticas y conciencia transformadora a través del pensamiento de Paulo Freire". Dra. Concepción López-Andrada.
- Cap. III. "Paulo Freire inmortal: vigencia de su pensamiento y de su obra en el siglo XXI". Dra. María Verdeja Muñiz.
- Cap. IV. "Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!". Dr. Carlos Calvo.
- Cap. V. "Vigencia y desarrollo temático del legado teórico de Paulo Freire". Dr. Rolando Pinto Contreras.
- Cap. VI. "Cuerpo oprimido: el legado de Paulo Freire sobre el derecho a la educación en Latinoamérica". Magíster Marco Navarrete Ávila.
- Cap. VII. "Liberación, rupturas y propuestas de Freire en el quehacer docente". Dr. Luis Pincheira Muñoz.

Por último, agradecer a los autores y autoras por la entrega de sus saberes y esperamos que los futuros lectores y lectoras compartan con nosotros estas reflexiones críticas en esa ruta invitamos a leer el libro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Paidós.
- Torres, R. M. (2004). "Los múltiples Paulo Freire"; en: Araujo, A.M. (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. (pp. 193-203). Barcelona: GRAÓ.

PRÓLOGO, UNA VOZ IMAGINATIVA

PAULO FREIRE: UN INÉDITO-VIABLE EN SÍ MISMO, UN SINGULAR ESTILO DE SABOTAJE AFIRMATIVO

Aldo Ocampo González²
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³, Chile

APERTURAS. LA INSISTENCIA IMAGINATIVA DEL LEGADO FREIRIANO EN UN PRESENTE CAÓTICO Y EVANESCENTE

Criticar los prejuicios ocultos de la tradición intelectual occidental, constituye algo profundamente arraigado en la vida académica moderna. Declararse freiriano es entender desde adentro la teoría de Freire y su pensamiento, es ir hacia un texto en movimiento que va al encuentro con la otredad, es encontrar el pensamiento de Freire a través de un acto de intimidad crítica. Este es el ejercicio de mirar insistentemente su propio objeto de trabajo de forma seria y responsable. Acá nos enfrentamos a la interrogante acerca de cómo leer a Freire hoy.

Su obra se convierte en un espacio de 'intimidad crítica', en el sentido que logra conjugar la destrucción de ciertas ideas y la creación de otras; confluyen en ella, los principios de edificación –positividad– y negatividad –deconstrucción–. La positividad y la negatividad como operaciones dialécticas tienen su campo de manifestaciones en la producción de lo nuevo, en el 'inédito viable'. La intimidad crítica es hablar desde adentro del campo de fenómenos, es sinónimo

² Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, UGR, España. Profesor del Programa oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú, Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México, Profesor Invitado en la Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales, Colombia y en el Programa de Doctorado de la Universidad Católica de Manizales de Colombia y Profesor Invitado en la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

³ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter-, post- y para-disciplinar.

de cambiar las cosas desde el entendimiento y el placer. El pensamiento freiriano se convierte en un dispositivo que nos enseña a usar el texto y a darle la vuelta.

El pensamiento freiriano asume la tarea de reorganizar los deseos del mundo, especialmente, examina críticamente las estructuras de continuidad de la subalternidad y de las injusticias concebidas en términos de frenos al auto-desarrollo y la auto-constitución –opresión y dominación–, sugiere recuperar la afirmación de Spivak (2016): “decir que el subalterno no puede hablar es como decir que no hay justicia” (s.p.). Uno de los problemas centrales en la obra de Freire, consiste en superar el problema de la mente, así como, de la escisión entre teoría y praxis. Al respecto, Spivak (2016) como académica comprometida con la superación y/erradicación del daño cognitivo o sistema de castración producido a través del trabajo intelectual, sostiene que,

[...] no creo que uno deba estar tan convencido de la excelencia de la teoría en sí misma como para controlar la teoría, pero creo que eso es lo que sucedió. La teoría se ha convertido en una especie de cosa que está completamente aislada de todo, pero de hecho no está aislada. Está en el mundo, algo muy crítico con las personas que se acercan a ayudar sin tener idea de lo que se requiere para poder comprender (s.p.).

El proyecto argumental de la teórica postcolonialista, Gayatri Chakraborty Spivak⁴, subvierte la banalidad que muchos investigadores y profesionales de la educación incurren asesinando el significativo y el poder de la teoría. La teoría en educación es criticada y confundida por un exceso de practicidad que debilita lo que Freire denominaba ‘curiosidad epistémica’, en superación de un intuicionismo vago y asistemático. Frecuentemente, quienes incurren en el epistemicidio de la fuerza de la ‘teoría’ son quienes intentan demostrar que han llevado sus ideas a la práctica, haciendo lo mismo, con las mismas categorías y lentes con los que observan la realidad. Aquí, nos enfrentamos a un doble fracaso cognitivo. Por un lado, la supuesta práctica que significan vanagloriando una falsa idea de pragmática epistemológica, no es otra cosa, que intervenciones parciales que débilmente transforman la vida de las personas y, por otro, sus aparatos cognitivos que emplean tienden a debilitar dicha tarea, pues, leen y examinan el problema con las mismas categorías que han contribuido a obstruir dicho problema.

Es necesario aprender a reconocer que gran parte de los instrumentos conceptuales y perspectivas teórico-metodológicas que utilizamos para criticar y transformar la realidad se encuentran permeadas por aquello que criticamos. Es difícil salir de estas arenas movedizas desde dentro. Estoy convencido que los

⁴ Filósofa india, experta en crítica literaria y en teoría de la literatura. Profesora de la Universidad de Columbia, Estados Unidos. Principal referente de los Estudios Postcoloniales.

intelectuales y profesionales a favor de la dimensión práctica de la educación, han de fortalecer sus planteamientos en torno a la filosofía de la praxis propuesta por Marx. Este encuadre es diametralmente diferente a la simple instrumentalización de la praxis sancionada insistentemente por la educación.

Otra tarea crítica que enfrenta el pensamiento freiriano, consiste en fomentar la toma de consciencia que, en buena parte, los instrumentos con los que leemos el mundo y sus estructuras son, mayoritariamente, herederos de las mismas estructuras que producen cada uno de los ámbitos problemáticos que vertebran el pensamiento y lucha de Freire. Su propósito consiste en la consolidación de un cambio estructural, relacional y crítico a través de múltiples actos de sabotaje afirmativo. En efecto, "la única forma real y efectiva de sabotear algo de esta manera es cuando estás trabajando íntimamente dentro de él" (Spivak, 2018, s.p.).

¿En qué medida la contribución de la obra de Freire combate el analfabetismo pedagógico y las múltiples formas de ingenuidad que el trabajo pedagógico ha legitimado? En la intimidad de su sentí-pensar, el acto de lectura del mundo se produce a través de la interrogación de este; en ella, la experiencia de aprendizaje se funda en el texto auténtico de la vida disponibilizado a través de 'círculos de lectura'. Esto se materializa a través de tres claves fundamentales de su pensamiento: a) educación bancaria/liberadora, b) esquema de liberación y c) transformación de la consciencia pedagógica o de la consciencia transitiva crítica.

El pensamiento freiriano coincide, en parte, con el comentario crítico ofrecido por Spivak (2016), acerca de las consecuencias analítico-políticas de la deconstrucción desarrollada por Derrida, al reconocer que,

[...] tenía un enfoque en ser dominante durante siglos sin cambios. Grupos enteros quedan excluidos porque se establece cierto tipo de discurso dominante. También dijo algo muy poderoso sobre la oralidad africana: podían recordar siete generaciones atrás; hemos perdido esa capacidad. Allí, la "escritura" tiene lugar sobre el material psíquico llamado "memoria". Derrida conecta esto con Freud. Entonces él estaba diciendo, mira la realidad con cuidado. Está codificado para que otras personas, incluso si no están presentes, puedan entender lo que estamos diciendo. Observó cómo se suprimía esto en las tradiciones filosóficas (s.p.).

La descolonización como praxis y proceso político, es otro tema implícito en la obra del educador brasileño, enfrenta el problema que esta se transformó en un imperativo ético en todos lados del mundo, según Mellino (2021). Es necesario dejar en claro cuáles son los riesgos políticos de la educación, esto la convierte en un imperativo categórico global en el debate cultural y social, cuyo significado opera en todo y en contra de todo, en un argumento subjetivo-

privado, en una enunciación individual que debe trabajar por una forma real de lucha contra la explotación del ser. La inclusión y la descolonización forman parte de lo que Lacan llamaba el discurso del amo, contribuyendo a dejar todo como está, favoreciendo el ingreso de algunos cuerpos diferentes en sus estructuras. El problema es que la inclusión funciona como una declaración programática, tal como está concebida.

La descolonización como proceso educativo depende de las luchas sociales, materiales y subjetivas de los subalternos, es un proceso que solo puede acontecer con las masas populares. La descolonización como fuerza política para la transformación del mundo, está en las manos de los no-europeos (Mellino, 2021). Trabajar para liberar la alineación global colonial, el pensamiento político y social de los colonizadores (la filosofía y la política, la razón, etc.), forma parte del esquema de liberación propuesto por Freire.

Al elaborar una crítica al *corpus* de problemáticas que la educación moderna y sus múltiples complicidades con las estructuras de poder, las desigualdades y las injusticias, ofrece un marco de acción que busca rescatar la fuerza de la reexistencia en tanto dispositivo relacional, político y cognitivo que tiene como función reorientar nuestras comprensiones ontológicas, epistemológicas, categoriales, metodológicas y afectivas conformando una praxis desconocida que debemos aprender a decodificar para leer el mundo y sus signos.

La descolonización se convierte en una vía posible para la liberación, al poner bajo sospecha los remanentes de lo colonial y sus pasajes en la vida material y subjetiva, supera la falsa dicotomía entre teoría y práctica. Se preocupa por dar oportunidades reales a los sujetos de la zona del no-ser (categoría central en la obra de F. Fanon⁵), se opone a una única forma identitaria legitimada por el sustancialismo y el poder de la modernidad que excluyó múltiples totalidades. Es un llamamiento a luchar por un cambio social a favor de la singularidad, en contra del antirracismo, la homofobia, el sexismo, el régimen patriarcal y colonial cuya impronta sigue muy fuerte hasta nuestros días. Aquí lo que es desautorizado es la racionalidad de la autoridad y de la singularidad universal.

Finalmente, quisiera rescatar algunos de los postulados fundamentales que sustentan la estructura y provisión educativa freiriana: a) la igualdad ontológica de todos los seres humanos y b) la accesibilidad y la comunicabilidad ilimitada al conocimiento y a la cultura. Ambas premisas forman parte de lo que Ocampo (2020), denomina teoría de la educación inclusiva, especialmente, como proyecto de conocimiento en resistencia y praxis crítica. El legado de Freire permanece vivo no solo por acentuar el interés político de la educación,

⁵ Filósofo y escritor francés-caribeño, de origen martiniqués. También conocido como un pensador humanista existencial radical.

argumento que hasta cierto punto se convierte en un oxímoron, utilizo esta figura retórica para describir y explicar sencillamente que tal premisa nos lleva a recuperar algo inherente a la propia educación, como también lo es, lo inclusivo, la multiplicidad, la singularidad, la alteratividad, etc. En suma, diversas categorías con las que me he comprometido para dislocar el principal cierre teórico más conocido sobre inclusión. Al postular la igualdad ontológica se compromete con el anti-humanismo, premisa compartida por gran parte de movimientos teóricos y sociales críticos contemporáneos, entre ellos, el postestructuralismo, la decolonialidad, el feminismo, la interseccionalidad, etc., desafiando las regulaciones normo-céntricas imputadas por el código ontopolítico definido por occidente.

Otro aspecto significativo en la 'imaginación' y 'consciencia' pedagógica de Paulo Freire reside en la utopía, concebida esta, ya no en términos de un plan o sistema ideal de funcionamiento del quehacer educativo, sino que, encarna la producción de otros desempeños epistemológicos y formas de pensar la relación existencial, subjetiva y material de la educación en las trayectorias educativas de múltiples colectivos de ciudadanos en su paso por la escuela. Si esta no se convierte en un espacio de esperanza, difícilmente podremos producir un cambio global a través de interrogantes críticas que conjuguen la 'empatía pedagógica' y la 'creatividad y tacto pedagógico' cuya integración dé como resultado la creación de otro tipo de coordenadas de alteridad.

La utopía en el pensamiento freiriano es la génesis principal de la praxis transformadora. El significante de lo 'utópico' abandona el cliché que bordea una acción irrealizable, su fuerza según Souza de Freitas (2012), acontece en una desconocida dialectización que se mueve entre la denuncia y el anuncio, entre la intimidad crítica y la distancia crítica, entre la fuerza de la dislocación y la producción de desempeños imaginativos, etc. La utopía es sinónimo de compromiso histórico situado y un dispositivo de consolidación de esperanza crítica, algo que jamás debemos dejar ir. Es algo que nos anima a luchar por aquellos sueños posibles, derriba todas las formas de imposibilidad histórica, cultural y socialmente contextualizadas. Sin participación colectiva no es posible la creación del inédito viable.

Si todo proceso de concientización es impulsado a través de la esperanza crítica, el inédito viable constituye una fuerza imaginativa y una praxis escultórica de la transformación de la realidad y de la agencia político-cultural de sus actantes. Por tanto, el verdadero potencial de transformación presente en la obra de Freire, reside en esta categoría. Un 'inédito viable' es un sintagma político-ético-epistémico cargado de una gran fuerza afectiva, cognitiva, política y ontológica que busca hacer posible un futuro más humano y ético. Es algo

que solo se consigue a través de una praxis liberadora, aquí la sección 'liberadora' se abre al encuentro del ser y más allá de este.

LO FREIRIANO: UN SINGULAR ESTILO DE SABOTAJE AFIRMATIVO

El sabotaje afirmativo es otra categoría central en la obra de la teórica postcolonialista, Gayatri Chakraborty Spivak. Este posee diversas acepciones, puede ser concebido en términos de un sistema de aprendizaje sobre las contrarreglas de funcionamiento de las estructuras de las élites, sus engranajes trabajan en 'contra' de un pensamiento educativo complaciente que es incapaz de liberar a aquellos colectivos que integran el espacio multiposicional denominado 'desde abajo' o como disfruto definiendo 'desdenes ontológicos' –definición ontológica articulada por la modernidad–, es decir, un código onto-político despreciado a través de un *corpus* de regulaciones imaginarias que imputan las regulaciones del humanismo clásico, una forma de concebir al ser humano de forma universalista, marginando silenciosamente todo aquello que queda por fuera del mismo.

En esta dirección, sabotear afirmativamente la multiplicidad de tensiones que encarna el quehacer educativo, sugiere aprender a través de un sistema de legitimación por 'reversión', es decir, cómo ciertos bloques de reflexividad que informan nuestros desarrollos teórico-políticos se encuentran contaminados. Un aspecto central del pensamiento freiriano, "se sitúa en la aporía de una reorganización no coercitiva de la voluntad desde el momento en que estudiante y profesor oscilan entre la libertad-frente-a y la libertad-para" (Spivak, 2010, p.11). Cuando el corazón del argumento es producido a través de una elaboración heurística por subrepción, tiende a ocultar la verdadera esencia del legado freiriano dando paso a un discurso retóricamente complaciente.

El pensamiento freiriano puede ser leído como un mecanismo de sabotaje afirmativo cuando sus planteamientos son capaces de transformar la oposición en una alternativa alterativa, digo, 'alterativa' en el sentido de fractura y dislocación de las estructuras del sistema-mundo, ocupo esta noción en proximidad al sintagma 'intimidación crítica', una fuerza fundada en la remoción, algo que no pretende exclusivamente un sistema de destrucción, sino de creación, dando paso a un singular doble vínculo; un sistema de movimiento de los sentidos. Aprender a sabotear afirmativamente constituye una de las principales tareas epistémico-pragmáticas no declaradas en la obra de Freire, esto es, una invitación para negarnos ante una serie de discursos retórica e ideológicamente complacientes. Sin duda, una tarea muy delicada.

Su obra como dispositivo de pensamiento puede ser significada como un sistema de transformación y creación de opciones justas, un sistema de

revolución de la consciencia que trabaja para destruir toda forma de opresión de trabajo intelectual que la pragmatización neoliberal imputa en todo el globo. Los educadores comprometidos y enamorados incansablemente con nuestra profesión debemos luchar insistentemente contra toda forma de ignorancia sancionada y naturalizada en nuestras estructuras de trabajo. Cada vez que visito diversas universidades y centros de investigación para impartir conferencias o cursos, observo cómo gran parte de las 'supuestas' –entrecomillo la forma adjetival– tendencias en desarrollo sobre investigación educativa, tienden a establecer un cierto efecto de complicidad con diversos tipos de ignorancias. Fui consciente de este hecho, cuando me interesé por otros campos de estudio y decidí formarme formalmente en ellos, por ejemplo, mi primer acto de infiltración fue en un diploma en Sociología del Cuerpo –instancia que rompió todo el conocimiento que disponía, colocándome en una posición de profunda ignorancia y oscuridad al más puro estilo *foucaultiano*–, la misma sensación experimenté en un diplomado de especialización en Estudios de Género, pero, sin duda, lo más fuerte se dio cuando ingresé a mi tercera maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad de Jaén, España y, posteriormente, en mi segundo doctorado en Filosofía.

Luchar contra cualquier sistema de ignorancia es tal como sostiene Spivak (2018), asumir que el educador es un discípulo del subalterno –aquí, subalterno no es una identidad, sino una posición–, es aprender cuidadosamente del entorno de quienes educamos. Es tal como sugiere Spivak (2018), enseñar a múltiples grupos sociales al margen de la historia⁶. Creo que, en cierta medida, los planteamientos proporcionados por la teórica postcolonialista, se encuentran implícitos en diversos cierres argumentales propuestos por Freire, específicamente, en sus obras: a) La educación como práctica de libertad, b) Cartas a quien pretende enseñar, c) Pedagogía de la autonomía, d) Pedagogía del oprimido, e) Educación para la consciencia crítica, f) Una pedagogía para la liberación y g) Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Examinemos a continuación, cuáles son sus posibles conexiones, así como, el tipo de condiciones de inteligibilidad que pueden existir entre los planteamientos de Spivak (2018) y las diversas obras de Freire antes mencionadas. Uno de los posibles vínculos puede encontrarse en la capacidad de entrar en el propio espacio del otro, reconociendo previamente la advertencia que efectúa la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, en su reciente libro publicado al español por Akal, "Lexicón para el análisis cultural", en el que sostiene que,

⁶ Spivak en su conferencia distinguida ofrecida por invitación en el European Roma Institute for Arts and Culture, en febrero de 2018, recupera esta afirmación del legado y pensamiento de Gramsci.

[...] lo mejor no es usar la palabra otredad, o su equivalente derivado del latín, alteridad, en el análisis cultural. La conceptualización de Hayden White nos permite saber que se trata de una palabra semánticamente deíctica, pero que se hace pasar por objetiva. Esta falsa apariencia se ve reforzada por el uso del sustantivo abstracto. El adjetivo calificativo *otro* tiende a sustantivarse en el genérico *el otro*. El "yo", inevitablemente adherido y sin el cual el "otro" no significa nada, no da lugar a discusión, de modo que la naturaleza deíctica de la otredad permanece oculta (Bal, 2021, p.97).

Agrega Spivak (2018), "tienes que aprender del entorno del subalterno para convertir a los subalternos hacia la ciudadanía" (s.p.). La cita proporcionada por la teórica postcolonialista tomada de la obra de Gramsci, específicamente, de Cuadernos de la Cárcel, recupera el llamamiento a comprender que la voz del educando supondrá la comprensión de su mundo simbólico y cultural, mientras que, la voz del educador como problema ético-filosófico y político-psicoanalítico, supondrá poner en juego su propia voz, convertirse en un agente que lucha para rearmar el mundo que habitamos. No porque todos los niños y jóvenes asistan a la escuela, quiere decir que ejercen el derecho a la educación o en su defecto, acceden a los beneficios reales de las estructuras educativas. Incluir es entrar en el espacio del Otro, es una forma de entrenar la imaginación para introducirnos en el mundo de manera diferente, es construir desconocidos modos de relacionamientos y, ante todo, aprender a descifrar los signos de maneras otras para producir la subjetividad.

El trabajo imaginativo fortalece la emergencia de otro tipo de desempeños de comprensión, una fuerza alterativa acerca de nuestra forma de pensar para actuar sobre diversos problemas que regulan nuestra agencia y participación en el mundo. Sabotear afirmativamente es, entonces, un "acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos" (IFAS, 2020, s.p.). El sabotaje afirmativo es coherente con el propósito de intervención sociopolítica de carácter crítica que designa el texto de la educación inclusiva, es una forma textual que busca influir en la comprensión de diversas condiciones sociales complejas afectadas por diversas categorías ontológicas de regulación/sujeción. Este "siempre es contextual y depende de la agencia de los sujetos" (IFAS, 2020, s.p.).

La obra de Freire trabaja insistentemente para superar el "empobrecimiento existencial en pos de la conveniencia, en realidad destruye la posibilidad de una educación en el sentido más amplio de la palabra" (Spivak & Pérez, 2020, p.4). La educación necesita de un patrón epistemológico diferente. La inclusión como educación enfrenta el imperativo ético de resolver problemas que la sociedad crea en diversos frentes. Esto es la base de lo que la teórica postcolonialista, Gayatri Chakraborty Spivak, denomina: 'daño cognitivo'. Este fenómeno habita

el lado maloliente de la escolaridad, documenta sus articulaciones a través de las expectativas que tenemos sobre nuestros estudiantes, sus posibilidades reales y el entorno cultural del que proceden. Esto no debe confundirse con la ya clásica discusión de los códigos culturales de Bernstein, sino que, con la profundidad de la acción educativa. Creo, tal vez me equivoque, que 'destino social' y 'daño cognitivo' trabajan intrínsecamente unidos. Un daño cognitivo es un éxito en el fracaso del estudiantado. Esto último actuará en esta intervención como una *Nota Bene*. Educar no es reproducir la cultura, sino es aprender a entrar en ella para poder experimentar la sublime acción de sabotear las estructuras de regulación del mundo.

El problema es mucho más complejo. En educación, especialmente, quienes la practicamos, apostamos por dar lo mejor a nuestros estudiantes, así como, luchamos por la transformación, pero no sabemos lo que esto significa. Nos enfrentamos a un problema de entendimiento imaginativo y de desempeño epistemológico. La educación es clave para prolongar la consciencia del mundo. Es este acto de toma de consciencia el que, en ocasiones, muchas veces falla. Imaginar es una herramienta de justicia social. La fuerza de la educación inclusiva se mueve para anular los *clichés* y la sabiduría educativa convencional.

La teoría freiriana es mucho más que una teoría del cambio, es un dispositivo teórico-político que se mueve entre las fuerzas de liberación de las estructuras sociales y, por consiguientes, de regulación del sistema educativo. Se esfuerza por producir un cambio de consciencia, un sistema de entrenamiento epistemológico que nos conduce a una imaginación activista según Spivak (2018). Un acto de redibujar el mundo para superar una relación sin relación acerca de la co-presencia del Otro en todos sus objetivos de lucha. Para que esto acontezca es necesario consolidar un cambio funcional en los sistemas de signos, una praxis política y ética, una díada que reconoce que no basta con afectar las estructuras mentales, sino que requiere la presencia de un proceso político que haga viable dicho cambio: participación política y educación, dos nociones claves en la militancia de Freire. El trabajo de la consciencia implica la tarea de alfabetización política, facilitando una relación de liberación,

[...] una teoría del cambio como espacio del desplazamiento de funciones entre sistemas de signos -que es lo que me obligan a leer en ellos- es una teoría de la lectura en el sentido general más fuerte del término. El espacio de desplazamiento de la función de los signos equivale a una noción de lectura como transacción activa entre pasado y futuro. Esta lectura transaccional como (la posibilidad de) acción, aún en su punto más dinámico, es tal vez lo que Antonio Gramsci quería decir con "elaboración", e-laborare, lograr con dificultad (Spivak, 2013, p.3).

La educación en el pensamiento freiriano es clave para prolongar la consciencia del mundo. Es este acto de toma de consciencia el que, en ocasiones falla. Imaginar es una herramienta de justicia social (Ocampo, 2021a). Sin cambio de conciencia el sentido de la educación se anula. Por esto, insisto con gran fuerza en la necesidad de producir otros desempeños epistemológicos para pensar el sublime acto educativo en tiempos de gran desesperanza social como los que nos toca vivir.

UN PENSAMIENTO INÉDITO VIABLE

La fuerza de la transformación propuesta por Freire, es materializada a través del sintagma 'inédito viable'⁷, una fuerza atravesada por algo que no comprendemos bien, pero, que es profundamente realizable en sí misma. Se convierte en algo desconocido, un evento raro, algo que no conocemos pero que es totalmente viable de llevarse a cabo. Traza los rumbos del vivir en torno a los sueños y las esperanzas. Frecuentemente, "es considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma" (Rojo, 1996, p.4). Insiste el autor, agregando que,

[...] para Freire, como para Bloch, utopía es imaginación, es posibilidad de trascender el mañana sin caer en idealismos ingenuos. Existe una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro; así, el pensamiento utópico construye la realización de su sueño, al anticipar el mañana por el sueño que tiene hoy. El inédito viable encierra una esperanza de transformación de las condiciones sociales de existencia. Con esta categoría, Freire signa su expectativa. La educación de los oprimidos implica un proceso de concientización y de politización (p.5).

El pensamiento freiriano como utopía pedagógica se funda en la noción 'esperanzar', es decir, en la capacidad creativa de actuar, de ser-siendo; un acto activo y escultórico. Una singular forma de materialismo subjetivo. El inédito viable se convierte en un dispositivo para luchar y oponerse a la pragmatización que penetra fuertemente los engranajes de funcionamiento de las Ciencias de la Educación, fortificando la deshumanización que conduce a la pérdida de la esperanza y la autonomía. Trae a primer término la cuestión existencial del sujeto en la educación.

También, puede ser leído como una estrategia de intimidad crítica en el sentido que produce nuevos desempeños epistemológicos para interactuar con diversos problemas de regulación de los sistemas-mundo, interpelando profundamente los proyectos de estado-nación que reproducían sistemáticamente diversas

⁷ Produce una política, una estética y una ética que altera los modos de convivencialidad legitimados.

clases de opresiones y dominaciones, concebidas como frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución. La figura de Paulo Freire fue clave en la década de los noventa para denunciar la precarización, el adormecimiento y la asepsia con la que las políticas educativas interpretan el quehacer educativo. Su principal objetivo consistirá en aquel momento en recuperar la escuela pública como espacio de esperanza y dispositivo de resistencia. Estas dos formas conducen su pensamiento hacia lo que Ocampo (2021b), sostiene en torno a la formulación de nuevas preguntas para pensar a través de ellas con 'imaginación' y 'empatía', al consolidarse en esta vía, ingresa en esa inmensidad de mundos que habitan la escuela.

El pensamiento freiriano también puede ser leído a contrapelo en cuanto produce una nueva sensibilidad crítica y una nueva mirada sobre aquello que ha sido negado, menospreciado o marginado, cuyo interés busca recuperar que la naturaleza de la educación inclusiva reside en lo más profundo de la subalternidad y de la transformación de la consciencia. La vigencia de su pensamiento habita en la recuperación del sentido político de la educación, en hacernos conscientes de esta singular modalidad de intervención de la realidad. Se convierte en una voz que nunca será silenciada, incluso desde el más allá, continuará canalizando sus mensajes para no olvidar donde reside lo esencial de nuestro quehacer como pedagogos. La obra de Freire trabaja a favor de un cambio sintáctico, no retórico. Este punto, actuará como *nota bene* en este trabajo.

Dejemos estas ideas unos instantes y regresemos a la fuerza del inédito viable. La construcción del 'inédito viable' forma parte del pensamiento utópico del educador brasileño, cuyo cierre argumental se materializa en su obra "Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido". Estas dos formas conducen su pensamiento hacia la cristalización de la consciencia como fundamento energético fundamental (Rojo, 1996). En efecto, "la utopía freireana abre otras posibilidades; la realización de lo inédito, en los lindes de lo viable, de lo factible. Si la utopía no consigue cambiar las estructuras, al menos proyecta la transgresión de su vigencia" (Rojo, 1996, p.3).

Si la fuerza del inédito viable reside en los verbos 'esperanzar' y 'concientizar', entonces, presupone la capacidad que los oprimidos, es decir, múltiples colectividades de ciudadanos albergados bajo el sintagma 'problema ontológico de los grupos sociales', personas que a través de su identidad se les asigna un atributo negativo y especular a la luz de la fuerza definicional del humanismo clásico, enfrentan múltiples formas de limitaciones en su autodesarrollo. Freire reconoce que a través de la concientización los oprimidos son capaces de fortalecer su propio pensar. Acto reflexivo-deliberativo también empleado por

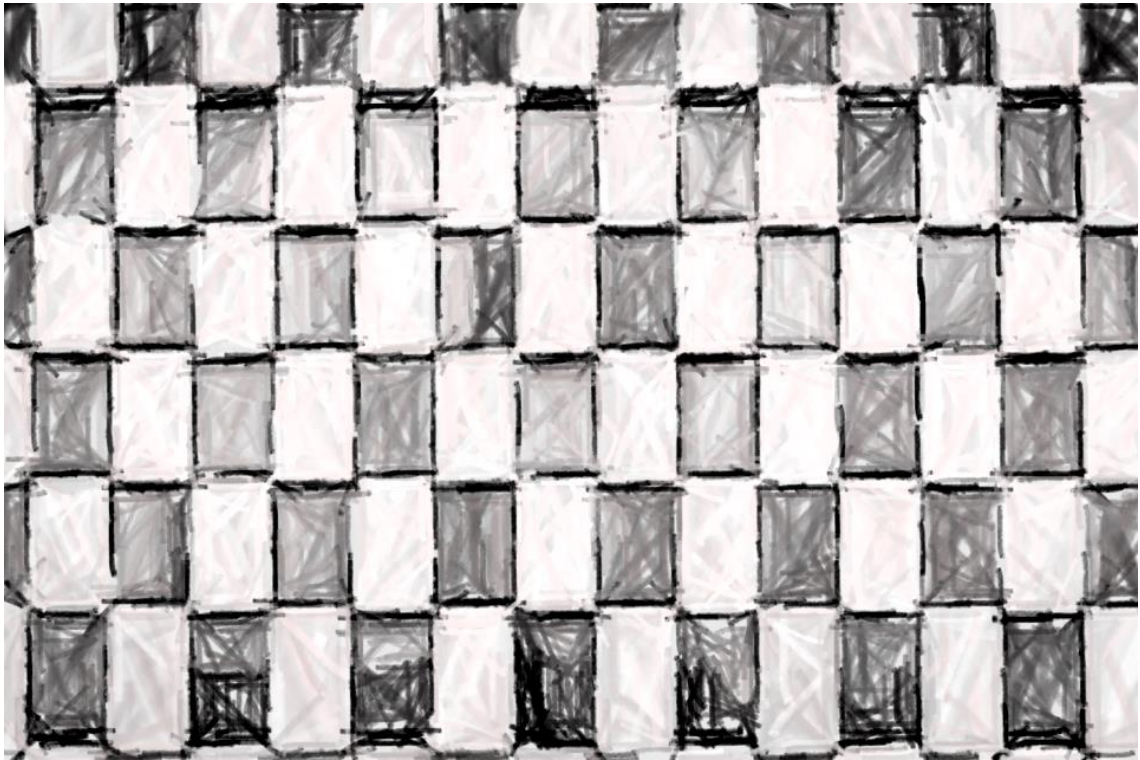
los primeros movimientos feministas. Así, es documentado por bell hooks, en su maravilloso libro: "El feminismo es para todo el mundo", publicado al español por Traficantes de Sueños.

La concientización es una forma de volcarse hacia el mundo, es un encuentro con la otredad, una forma de 'consciencia transitiva' (Moraes, 2012) –otra categoría central en la obra de Freire–, a través de ella, el sujeto fortalece una capacidad de diálogo con otros sujetos y con el mundo. Cuando las estructuras educativas y culturales trabajan débilmente a favor de la comprensión del subalterno acontece lo que Freire denomina 'consciencia transitiva ingenua', caracterizada por la ausencia de historicidad y fragilidad de argumentación, cuyas manifestaciones en la práctica educativa se cristalizan a través del miedo, el asistencialismo y el paternalismo. En suma, a través de un discurso retóricamente complaciente que inmoviliza la real transformación a favor de diversos colectivos atravesados por el problema ontológico de los grupos sociales. Mientras que, cuando los diálogos y reflexiones sostenidas son capaces de interpelar los engranajes de regulación del sistema-mundo emerge una 'consciencia crítica transitiva', sustituyendo explicaciones instrumentalizadoras y liberales, por aquellas de carácter complejas. Este es el pensamiento freiriano, un esquema pasional-epistémico-político de intervención alterativa del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 14 de septiembre de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Mellino, M. (2021). "El actual momento descolonizador y sus límites: poscolonial y decolonial a contrapelo". Conferencia impartida por invitación en el Seminario SUR-SUR. La fuerza política de la descolonización y la subalternidad para la transformación educativa", el día sábado 11 de septiembre de 2021, celebrado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Recuperado el 16 de septiembre de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=vumtmaIzkt0&t=4s>
- Moraes, M.C. (2012). "Relendo Paulo Freire a partir da transdisciplinaridade e da complexidade"; en: Moraes, M.C. (Comp.). *A esperança da pedagogia - Paulo Freire: consciência e compromisso*. (pp.67-102). Basília: Liber livro.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 18-54.

- Ocampo, A. (2021a). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12, 2, 453-467.
- Ocampo, A. (2021b). *Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*. Cuenca: Editorial CES-AI.
- Rojo, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, núm. 74, 1-10. Recuperado el 21 de agosto de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207402.pdf>
- Souza de Freitas, A. L. (2012). "Paulo Reglus Neves Freire: construcciones de un educador utópico"; en: Moraes, M.C. (Comp.). *A esperança da pedagogia - Paulo Freire: consciência e compromisso*. (pp.27-36). Basilia: Liber livro.
- Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (2013). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía. Recuperado el 05 de marzo de 2021 de: <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2013/03/spivak.pdf>
- Spivak, G. (2016). Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de: <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2018). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Spivak, G. & Pérez, M.E. (2020). Las humanidades, la democracia y la política del conocimiento en la educación superior. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 24, núm. 3, 1-18.



Voz primera

FREIRE: UNA EPISTEMOLOGÍA SITUADA

Jorge Flores Osorio

INTRODUCCIÓN

Cuando me siento a reflexionar en torno al pensamiento de Paulo Freire, no puedo hacerlo marginando la realidad del tercer mundo y sin considerar que no debo dedicarme a reiterar lo enunciado por él, por consiguiente, en la presente comunicación escribo a partir de la interpretación que mi experiencia comunitaria me permite; trato de comprenderlo desde la realidad de exclusión-pauperización que viven grandes sectores de la población del tercer mundo, en realidad, como actor comprometido con la trans-formación de la realidad creada por el modo de producción capitalista, en su versión liberal -utópica- o neoliberal -cínica- como las denomina Franz Hinkelammert (1998).

La década de los 60's en América Latina es un espacio/tiempo en donde se generan propuestas teórico-epistemológicas para interpelar al pensamiento eurocéntrico. En esa década, al tiempo que se produce el primer golpe de estado en América Latina Brasil- y se suceden otros en el Cono Sur y Centroamérica, surgen dos significativos movimientos revolucionarios, uno en Guatemala (1962) y otro en Colombia (1964), en busca de trans-formar la realidad de opresión, exclusión y explotación; se gestan movimientos estudiantiles para protestar en contra del sistema de injusticia instalado en la región; surge la Teología de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido y la Sociología Crítica, ya en la década de los 70's se concreta la Filosofía de la Liberación y se propone en los 80's la Psicología de la Liberación, todas ellas, producto de un proyecto ético-político comprometido con transformar la estructura social y económica orientada, por el modo de producción capitalista.

Las tradiciones mencionadas, emergen, de la conciencia crítica de un grupo de intelectuales vinculados al trabajo en comunidades excluidas-pauperizadas, con obreros y campesinos explotados, praxis que generó en ellos, la necesidad de crear teorías situadas en el contexto de la contradicción opresor-oprimido, similar a la contradicción colonizador-colonizado, propia del pensamiento

anticolonial de los movimientos de liberación africanos, la diferencia entre dichos movimientos, estriba en que para el segundo caso los movimientos se orientan por una lucha anticolonial y en América Latina, como países supuestamente independientes, a las luchas revolucionarias en contra del modo de producción capitalista, impulsado, por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en la década de los 50's del siglo XX en la región.

Con una mirada teológica, acompañada de marxismo, estructuralismo, existencialismo y experiencias revolucionarias, Freire y los representantes de las tradiciones mencionadas, elaboran propuestas ético-políticas orientadoras de la praxis de liberación, en las que comparten categorías como liberación, dignidad, esperanza y fatalismo, nociones base para una epistemología centrada en la realidad de opresión y exclusión-pauperización y, con una visión científica rigurosa y éticamente comprometida con la transformación, "Então, o ato de transformar demanda capacitação científica, ha uma epistemologia em gestação" (Freire, 1986, p.265).

La Pedagogía del Oprimido, revalorada por Freire como Pedagogía de la Esperanza, surge de su práctica ético-política, del compromiso con la realización de un proyecto de liberación que requería estrategias coherentes para denunciar las condiciones de opresión y anunciar el mundo por-venir. En ese camino, Freire propone un proyecto pedagógico desde donde los oprimidos puedan recuperar su dignidad y exigir el respeto a su autonomía; acción que debe realizarse desde la concientización en torno presencia del Otro-Opresor; puesto que: "Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor" (Freire, 1970, p.61).

La coherencia entre el discurso pronunciado y la práctica realizada es una condición central del proyecto político-educativo (Freire & Faundez 1998); así como ser consciente de que la verdadera filosofía de la educación "Tiene que identificarse con el contexto al que se va a aplicar su acción educativa" (Freire, 2001, p.57), debe asumirse como acto político (Arelario, 2006).

Desde la construcción de la Educación como Práctica de la Libertad (1967), caminando por la Pedagogía del Oprimido (1970) y llegando a la Pedagogía de la Esperanza (1992), Freire es consecuente con la idea de la praxis político-pedagógica y ético-política para desarrollar la consciencia crítica que ayuda "...a alfabetizados y alfabetizadores a ir superando lo que suelo llamar una visión focalista de la realidad, para ir ganando la comprensión de la totalidad" (Freire, 2006a, p.61).

Consciente de la necesidad de recuperar o contribuir a la construcción de teorías para la comprensión-transformación de la realidad de opresión, instalada, por el modo de producción capitalista, en la presente comunicación, busco recuperar o si es necesario reinventar, el proyecto de liberación de las tradiciones contra-hegemónica latinoamericanas, enfatizando en la propuesta de Freire, quien reitera la necesidad de reinventarla en el camino de liberación.

[...]. Neste sentido, me parece que uma das importantes tarefas a ser cumpridas no processo de transformação de uma sociedade de classe, como a superação do antagonismo entre classes dominantes e classes dominadas- o que pressupõe a transformação do modo de produção capitalista-, seria a de criticamente reinventar a cultura, reinventar a linguagem, Mais uma vez, a questão da reinvenção do poder (Freire & Faundez, 1998, s.p.).

La reinvención de la cultura y del lenguaje, emerge de la interpelación del discurso eurocéntrico y anglo-céntrico, desde la praxis de liberación, que implica, un hacer para trans-formar (Montero (2004), debido al compromiso ético-político (Freire, 1999a).

Coincido con que "En el plano teórico, los planteamientos de Freire tienen una gran vigencia para la creación y la recreación de los procesos educativos. -que- Las categorías freirianas, al igual que toda su praxis, parten de una visión histórica de totalidad y en esta medida expresan la situación de explotación y de dependencia dominante en los países periféricos" (Varela & Escobar, 2006, p.9), en consecuencia, permite comprender-trans-formar la realidad de opresión.

EDUCACIÓN Y DIALÉCTICA OPRESOR/OPRIMIDO

Freire resignifica la noción de educación a partir de proponer un proceso de reflexión-acción-concientización del oprimido; considera necesario estudiarla, como arma de liberación y como estrategia para reconstruir la intersubjetividad; como pedagogía del ser humano y como instrumento de transmisión ideológica, dicho de otra manera, como enajenación o fatalismo, convertidos en tarea "...de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado en falsa generosidad, hace objeto de los oprimidos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión" (Freire, 1970, p.47). Para Freire, la educación es una manifestación necesaria de la práctica social, productiva, cultural y religiosa por un "...un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa" (2007, p.92).

La pedagogía Freiriana refiere a un proceso de concientización crítica históricamente concreto: "...no existe una cosa llamada educación en sí, lengua

en sí, lingüística, sonidos, fonética, consonantes, nada de eso existe en sí mismo. Éstos existen en un contexto mayor, que es político, económico, social e ideológico" (Freire, 2006, p.62). En ese sentido, para dar coherencia a la acción político-educativa, es indispensable recuperar el derecho de pronunciar la palabra con sentido democrático y respetuoso, el derecho que los-otros tienen de elegir un proceso en el cual los actores en relación, tienen que asumir conscientemente que no se puede elegir un discurso y simplemente imponérselo al otro (Freire, 1997).

[...] He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje, que emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo (Freire, 1999, p.38).

Asumir la educación como práctica de la libertad, implica, comprender que la generan personas conscientes de la realidad que viven, críticas de la cultura dominante, personas que actúan bajo principios ético-políticos (Freire, 1999^a). La educación como práctica de la libertad se desarrolla hombro a hombro con los oprimidos y, a partir de esa relación se trabaja en la creación de estrategias para comprender-transformar el presente que deviene colonizado (Freire, 2001); como afirma Barreiro "...es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal" (Barreiro, 1982, p.9).

Al referirse a la práctica científica, dice Freire (2006) que, la complicidad con el sistema opresor está determinada por la política estructural desde donde se trata de controlar la producción científica, situación que al analizar las acciones de quienes dedican su actividad a la investigación observo que lo han conseguido, la investigación se ha convertido en un acto de simulación y de construcción de discursos a la medida de los opresores.

Agrega Friere que:

[...] Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1999a, p.30).

La investigación y la enseñanza comprometidas con la transformación concretan la posibilidad de leer el mundo, comprender la expresión de los sueños y los deseos de liberación, de conocer realmente desde qué lugar se vislumbra la utopía, el inédito viable y se concreta la esperanza de liberación, es decir que se supera la espera y se convierte en esperanza (Freire & Faundez,

1998). Durante el trayecto de liberación es necesario reflexionar en torno al presente de opresión, como realidad a ser trascendida (Freire, 1999).

[...] El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje solo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión (Freire, 2006a, p.54-55).

Es claro que en el camino hacia la liberación conocer y apropiarse del mundo son condiciones necesarias para la trans-formación, siempre y cuando se transite en una relación simétrica con-los-otros-diferentes (Freire, 1998 & 1999).

En la Pedagogía del Oprimido-de la Esperanza y la Educación como Práctica de la Libertad, es clara la necesidad de crear un camino para reinventar el mundo (Freire & Faundez 1998), y una sociedad basada en relaciones simétricas, caminos que reclaman la construcción de una epistemología que de coherencia a las contradicciones teoría-práctica, pensamiento-acción que se reflejan en la praxis de liberación, en ese sentido, las propuestas freirianas se constituyen en aventuras de aprendizaje-enseñanza, en proceso de creación y recreación crítica de las estrategias (Rodríguez Brandão, 2002).

La esperanza como posibilidad histórica de trans-formación de la realidad se concreta cuando el oprimido es protagonista de la historia y pone en juego su potencial de actuar críticamente ante el mundo y transitar un camino en el cual "... vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo de receptor de la que el profesor le transfiere" (Freire; 1999a, p.119).

La Educación como Práctica de la Libertad, no parte de abstracciones conceptuales, se desarrolla a partir del proceso Realidad-Concepto-Realidad, en sentido marxista de lo Abstracto a lo Concreto, en ese trayecto, el concepto solo es un elemento que media en la contradicción persona-realidad, nunca se puede concebir como dimensión absoluta a imponer a la realidad (Freire & Faundez 1998).

[...] Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseñó también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento (Freire, 1997, p.120).

El trayecto de comprensión-transformación de la realidad inicia con el (pre)texto que entiendo en dos niveles, como antecedente histórico-cultural y, como justificación ideológica de la praxis liberadora, incluye el texto desde donde se abre la posibilidad para leer el mundo y la palabra y, el (con)texto como expresión de la dinámica socio-económica y política del presente a ser trascendido, de un camino en donde el aquí y el ahora, no se comprende sin el antes y el después.

[...] Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo (Freire, 1999, p.55).

En la teoría freiriana la enseñanza no es un simple acto de transferencia bancaria, que reciben pasivamente la información, es una relación entre personas reales en busca de comprender-trans-formar el mundo, es un proceso en el cual, los hombres y mujeres se reconocen como creadores, como seres históricos poseedores de una cultura particular y responsables de sus actos.

[...] No puedo comprender a los hombres y a las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su "camino" y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también (Freire, 1999, p.93).

En la educación como práctica de la libertad, la lectura del mundo es la que abre el camino para la rebelión, es una acción, antecedida por la capacidad de indignarse, de sentir ira ante las injusticias cometidas por los opresores, al darse cuenta de las limitaciones que como oprimido se tienen para producir, reproducir y desarrollar la vida en comunidad y al derecho que se tiene a la diferencia (Freire, 1997; Dussel, 1998); sin embargo, para Freire, la rebeldía no es suficiente para transitar hacia la liberación, porque:

[...] La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño (Freire, 1997, p.77).

En síntesis, la Educación como Práctica de la Libertad, la Pedagogía del Oprimido-de la Esperanza, constituyen un pro-yecto epistemológico conformado por dimensiones éticas, políticas, sociales, económicas, ambientales, entre otras, que se concreta en un tiempo/espacio de la historia humana (Freire 1997), para Freire escribir era un ejercicio epistemológico sustentado en una tarea de orden político (Araujo, 2001).

REINVENCIÓN CATEGORIAL

La creación, reinvencción o resignificación de categorías realizada por Freire, supone, un compromiso epistemológico, como acción crítica e interpelante del pensamiento hegemónico desde los oprimidos, orientado a comprender-transformar la realidad de opresión, tal y como en su conversación señalan Freire y Faundez:

[...] Perguntava-me como podia continuar meu trabalho, uma experiência da qual, se iniciada, não mais se pode sair, porque se descobre o verdadeiro trabalho intelectual. O trabalho em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la - esse é um trabalho que não se perde num jogo de idéias (1998, p.10).

La comprensión-transformación del presente de opresión, de acuerdo con el pensamiento freiriano, demanda que el intelectual sea investigador/inventor, creador de categorías que permitan apropiarse de la realidad, proceso que debe realizarse a partir de la Reflexión-Acción con los oprimidos, con un compromiso ético-político.

INDIGNACIÓN Y ESPERANZA

Indignación y esperanza son categorías necesarias para la concreción del sueño de liberación, para resignificar a la persona a quien el sistema opresor le vela la realidad a través de la enajenación. En el camino de liberación la esperanza se constituye en verbo, en tanto que acción para superar la espera "la esperanza es una necesidad ontológica, la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica" (Freire, 1999, p.8), esperar el mundo por-venir es parte fundamental del presente, en tanto que, ser-siendo, que pro-yecto de liberación.

Según Freire, no es posible conquistar el sueño de liberación, sin esperar el futuro "...no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana" (1999, p. 8). Esperar el mundo por-venir es la posibilidad real de transformar el mundo, posibilidad que en la contradicción docente-discente se devela cuando ambos personajes trabajan para recuperar la memoria histórica, cuando analizan el aquí y el ahora, en la relación dialéctica con el antes y el después, el devenir del presente y su por-venir.

[...] Los oprimidos, necesitan de la "...la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada; no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera" (Freire, 1999, pp. 8-9), porque: "Sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza,

consecuencia y razón del ser de la inacción o del inmovilismo” (Freire, 1999, p.9).

Al interior del pro-yecto de liberación los educadores, en conjunto con los oprimidos, deben cultivar la esperanza y convertirla en estrategia de acción, aunada a la indignación, a la IRA y al amor como turbinas que mueven las estrategias para conquistar el sueño de liberación. “La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas.” (Freire, 1999, p.29).

A través de la esperanza, la indignación, la ira y el amor, oprimido y educador trazan el rumbo para construir un mundo con justicia y equidad, un mundo menos feo. Esperanzar el futuro por-venir permite reinventar el mundo, al hombre y a la mujer nueva como protagonistas de la historia; abre la posibilidad de concretar formas diferentes de pensar, de pronunciar el mundo y traducirlo en relaciones simétricas de vida y reinventar la dinámica de relación con-el-otro diferente (Freire, 1975).

REPENSAR LA CONCIENTIZACIÓN

El proceso de concientización que permite desvelar la realidad de opresión, la realidad debe ser aprehendida como devenir, como algo que está siendo (Freire, 2006a), es en ese camino que se presenta la posibilidad real de comprenderla críticamente, un proceso que transita de la conciencia mágica, pasa por la consciencia ingenua y se concreta como consciencia crítica como punto de partida para hacer realidad la praxis de liberación.

En consciencia mágica está presente el fatalismo justificado por ciertos sectores de la iglesia en la predestinación decidida por Dios, esquema de pensamiento desarrollado al margen de la realidad que lleva al oprimido “...a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido...” (Freire, 2007, p.102), ese grado de conciencia es invertebrado, dependiente y sometido a las imposiciones del poder hegemónico.

La ideología que manipula e inmoviliza al oprimido es transmitida a través de los Aparatos Ideológicos del Estado (Althusser, 1996), conciencia que emerge en la oscuridad, con altos grados de fanatismo e irracionalidad acomodaticia, de adaptación a las demandas del poder hegemónico (Freire, 2007).

La educación como práctica de la libertad transforma la conciencia ingenua en conciencia crítica a través de un proceso de reflexión-acción, intencionada, temporal y con trascendencia, es una praxis de liberación desde donde se crea o recrea la realidad histórica; la conciencia crítica es flexible-transitiva y abre al

oprimido la posibilidad de observar con claridad y comprender críticamente las contradicciones de la sociedad opresora como base para trans-formar el mundo.

[...] Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipótéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica también será la acción (Freire, 2007, p.102).

Al final del camino de concientización los oprimidos reconocen con claridad su pertenencia histórico cultural, su identidad y, las condiciones político-sociales desde donde se modelan sus vidas; desde la conciencia crítica, los oprimidos clarifican el potencial de trans-formación del mundo y de sí mismos; se ponen en condiciones de superar la espera y esperar el mundo por-venir. La concientización, se constituye en práctica político-existencial para dejar atrás la apatía y el conformismo, el fatalismo, de los oprimidos.

[...] Alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión (Freire, 1999, p.29).

Desde una perspectiva dialéctica, la conciencia crítica no es un epifenómeno, ni resultado automático de los cambios estructurales, tampoco es una fábrica de realidades o simple reflejo del mundo, concepciones que deben ser superadas a través de la educación como práctica de la libertad, de la concientización desde la que se construye una visión contra-hegemónica (Freire, 1999).

REINVENCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN

El análisis crítico de los programas, textos y métodos de alfabetización utilizados para enseñar a leer a los adultos en la sociedad opresora lleva a (Freire, 1981 & 2006) a reinventarla. En la tarea realizada por Freire subyace un componente epistemológico, una interpelación crítica a los fundamentos histórico-culturales del pensamiento hegemónico.

Hace una revisión de la concepción de ser humano presente en la ideología capitalista y valora la coherencia de la pedagogía tradicional, con respecto a la realidad-real. Como Resultado del análisis Freire observa que el pragmatismo del pensamiento del opresor supone una falsa neutralidad y algún grado de ingenuidad, por lo que, “não seria capaz, pôr outro lado, de perceber que a técnica, em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua oritacao, no mundo, não e neutra” (Freire, 1981, p.35-36).

Para Freire, las acciones de alfabetización hegemónicas tienden a fetichizar la realidad de opresión, a naturalizar la opresión y la exclusión-pauperización, y las cartillas utilizadas contienen imágenes marginales al tiempo/espacio del oprimido y centrales al del opresor; se introducen imágenes del mundo urbano con las cuales se enseña a leer a los adultos con la intencionalidad de promover la migración hacia las ciudades y formar ejércitos de mano de obra barata demandados por la instalación del modelo capitalista en América Latina, aunque también han conformado colectivos al borde de la desesperanza, prescindibles para el sistema neoliberal.

[...] A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa d um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “Curada” a cujos índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades. Mais ainda, o El analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação de “incapacidade” do povo, de sua poça “inteligência” de sua “proverbial preguiça” (Freire, 1981, p.11).

La lectura del mundo y de la palabra, en el proceso de alfabetización freiriana demanda que los actores en relación resignifiquen los conceptos y se reinvente como estrategia de concientización, como camino hacia la liberación, en esencia, como un pro-yecto para trascender el fatalismo, el conformismo y la espera, dicha estrategia también requiere la invención del verbo esperar como dínamo generador de movimiento consciente.

[...] 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, 1997, p.21).

Reinventar el proyecto de alfabetización, supone también, la reinención del intelectual que trabaja hombro a hombro con los oprimidos, intelectual que en complicidad con los oprimidos investiga el universo lingüístico de los oprimidos, construye palabras generadoras y con ellas reflexiona y actúa sobre el mundo.

[...] La lectura y la escritura de las palabras pasan por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura, *-cuando falta*⁸ el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo *-se manifiesta como* científica, política y pedagógicamente manca (Freire, 1999, p.75).

Las palabras generadoras constituyen la base para formar las palabras que refieren a la vida diaria del oprimido y posibilitan que el oprimido objetive la

⁸ La anotación entre guiones y en cursiva es mía

existencia humana, en la propuesta freiriana de alfabetización, aprender a leer no es un proceso que se realiza por medio de repeticiones lingüísticas o frases descontextualizadas; aprender a leer demanda una lectura crítica del mundo y un proceso de codificación en donde se refleja la realidad.

[...] La práctica nos ha demostrado, a todos los que hemos participado en trabajos como éste, la importancia y la riqueza del discurso de los alfabetizandos, al analizar su realidad representada en la codificación. Importancia y riqueza desde cualquier ángulo que las encaremos: ya sea el de la forma o el del contenido, que implica el análisis lingüístico, que a su vez se prolonga en al análisis ideológico y político (Freire, 2006a, p.60-61).

En la tarea de alfabetización no se trata de transferir conocimiento bancario, sino que de buscar las estrategias para que los oprimidos lo generen a partir de relaciones dialógicas y simétricas, un proceso en el cual la curiosidad se convierte en racionalidad crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1996). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Araujo, A.M. (2001). "Presentación". *Pedagogía de la indignación*. (pp.19-24). Madrid: Morata.
- Arelario, L. (2006) "Prólogo"; en: Araújo, A. M. (Comp.). *Pedagogía de la tolerancia*. (pp.19-20). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Barreiro, J. (1982). "Educación y concienciación"; en: *La educación como práctica de la libertad*. (pp.7-19). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación e la edad de la globalización y de la exclusión*. Valladolid: Ediciones Trotta
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1981) *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz y Terra.
- Freire, P. (1986). "O papel dos organismos governamentais e não-governamentais na Educação básica de jovens e adultos"; VV.AA. (Comp.). *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. (pp. 259-267). Río de Janeiro: MEC/FUNDACAO EDUCAR. Ed. Fundação Educar.

- Freire, P. (1997). "Educación y Participación Comunitaria"; en: *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. (pp.86-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). "Educação: o sonho possível"; Brandano, C. R. (Comp.). *O educador: vida e morte*. (pp. 91-101). Río de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999a). *Pedagogía de La autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad Brasileña*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). "Vivir es recrear: un diálogo sobre la educación indígena"; en: Araujo, A.M. (Comp.). *Pedagogía de la tolerancia*. (pp.33-90). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2006a) La importancia de leer y el proceso de liberación. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007) *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto. Del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*. San José: Editorial DEI.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Brandao, C. (2002). A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Editora Vozes.
- Varela, H. & Escobar, M. (2006) "Introducción"; en: VV.AA. (comp.). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (pp.7-19). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Voz segunda

**DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO A LA PEDAGOGÍA
DEL PRECARIADO. LITERACIDADES CRÍTICAS Y
CONSCIENCIA TRANSFORMADORA A TRAVÉS DEL
PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE**

Concepción López-Andrada

**INTRODUCCIÓN. LA HERENCIA DE FREIRE: LA CURIOSIDAD
EPISTEMOLÓGICA O EL CONOCIMIENTO QUE TRANSFORMA**

Este escrito retoma las contribuciones de Paulo Freire (1989; 2005; 2014) desde la visión del sujeto lector precario como sujeto político y de la práctica de la lectura como mecanismo para el fortalecimiento de la existencia. Las expresiones de la acción emancipadora a través de la lectura y de la toma de consciencia impregna el pensamiento freiriano. La lectura y los procesos de alfabetización condicionan la condición simbólica del mundo, el reconocimiento y la comprensión dialéctica del mismo. La lectura es un acto político, un camino de liberación que se concibe desde la mirada de Freire "como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas" (Freire & Macedo 1989, p. 143). Alfabetizar representa no solo estrategias de comprensión, sino también el análisis de textos en su definición más amplia. Alfabetizar para empoderar y para mejorar las condiciones materiales de vida de las personas, para actuar e interactuar en el entorno en el que vivimos, a través de sistemas codificados culturalmente; dicha capacidad consiste en el uso, adaptación y apropiación de los diversos sistemas de códigos a los que las personas están socialmente expuestas (Zavala, 2002).

La lectura y la escritura son prácticas mediatizadas, filtradas por la institución educativa. Los códigos de comunicación han evolucionado hacia una hibridación de diferentes variables del lenguaje, donde el habla y la escritura se combinan y crean su propia articulación en continua transición. Adoptar una actitud de sospecha permite al lector, al estudiante, al consumidor de contenidos comprender que los discursos no son neutros. Dado que el lenguaje es una forma de interactuar con el mundo, la conciencia crítica nos permite pensar y

cambiar nuestro entorno. En la sociedad actual, los discursos se dan a través de canales multimodales a través de los cuales la institución educativa se opone a estos discursos, los adapta o les permite contaminar (Canclini, 2007 & 2015).

La revisión del pensamiento de Paulo Freire transita por repensar los *cuerpos múltiples* de la condición precaria (Lorey, 2016); cuerpos sometidos a violencias epistémicas varias. En este sentido, no entendemos el conocimiento como un propósito, sino como una forma de hacer más compleja la realidad para interferir en la misma. El pensamiento de Paulo Freire invita a la desobediencia de lo hegemónico, de la norma impuesta, a la exploración de ese "modo otro", esas formas distintas de "ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios [...]" (Walsh, 2014, p.20). Los replanteamientos/reaprendizajes/desaprenderes (Romero, 2019) se movilizarán hacia una mirada decolonial, es decir, en la desarticulación de los procesos performativos del poder y las dinámicas entre opresores y oprimidos, en los entramados del poder, y la quiebra de dichos entramados.

Una tarea colectiva que se orienta hacia la educación política y la educación en democracia en donde el maestro se convierte en activista. El pensamiento humanista de Freire amplía los espacios de la praxis ciudadana, de la construcción de una ciudadanía cultural cuya fuerza de enmarcación es determinada por la capacidad de alterar el presente. El acto de conocer se convierte en un acto de transformación, un *hacerse en/del ser* (Walsh, 2009).

IMAGINARIOS DE LA PRECARIEDAD

¿Qué lugar ocupa en nuestros imaginarios la noción de precariedad? En los últimos años se ha problematizado en torno a la noción de precariedad en su vínculo con la performatividad, política, construcción del espacio público y su incidencia en los cuerpos vulnerables; una *nueva política del cuerpo* en palabras de Butler (2015), que se cuestiona sobre la fragilidad y dependencia como rasgos de lo humano. De la misma manera, ha emergido la categoría de precariado, que se caracteriza por la construcción de un sujeto social y político de naturaleza frágil e inestable asociado a formas de empleo flexible (Standing, 2014; 2015).

La precarización es el proceso por el cual el sujeto experimenta una existencia frágil en el presente y es sometido a incertidumbres vitales y laborales (Cuevas Valenzuela, 2015). El movimiento conceptual de la precariedad se complementa con el de la biopolítica:

[...] Ese trazado fundamental, que es el núcleo central de la biopolítica y de los procesos de precarización, conlleva una serie de cortes, gradaciones y de umbrales diferenciados en torno a los cuales se decide la humanidad o la no-humanidad de individuos y grupos. Imágenes que se inscriben en una línea de interrogación sobre las condiciones en que resulta posible aprender una vida o sobre los mecanismos específicos de poder a través de los cuales se produce, se cuida o se valora diferencialmente la vida (de Mauro Rucovsky, 2020, p.37).

La precarización consiste, entonces, en un mecanismo disciplinario de los cuerpos en los marcos trazados por el capitalismo tardío: "régimen de competitividad como principio básico de todas las relaciones socio-productivas, gestión del yo convertido en emprendedor-de-sí, financiarización de la propia vida, imposición de un estado securitario que decide qué vidas son vivibles" (Somoza, 2017, p.158).

Las implicaciones socioeducativas del relato de la precariedad conectan con la idea del éxito y fracaso en la escuela. El análisis de las llamadas por Hargreaves (2003) *políticas emocionales de distinción y asco* conecta con los modos en los que se sostiene todo un sistema que reproduce procesos de exclusión social; se observa como en la escuela y, por ende, en la sociedad: "el respeto y la dignidad son distribuidos injusta y desigualmente. Por más que la sociedad enfatiza que las oportunidades son iguales y que cualquiera puede hacerlo, sienten más injusta esta distribución de dignidad o indignidad aquellos que más la padecen" (Hargreaves, 2003, p.7). La incertidumbre afecta al estudiante en el marco de la institución educativa que se rige por las pautas marcadas por el mercado en el régimen financiero global (Boyer, 2000). En el capitalismo cognitivo se establecen relaciones de desigualdad y brechas sociales que se generan en su estructura misma, "un orden al que no sólo se fuerza a la gente, a los cuerpos y a las cosas, sino en el que, además, éstos juegan simultáneamente un papel activo" (Lorey 2008, p.63-64); por lo tanto el estudiante y/o trabajador se ajusta a un mundo competitivo mediado por el capital en el que "las ideas de autonomía y libertad están constitutivamente conectadas con los modos hegemónicos de subjetivación en las sociedades capitalistas occidentales" (Lorey 2008, p.58).

Las políticas educativas de las últimas décadas han dedicado especial atención a la lectura y a la comprensión lectora, entendiendo que existe un déficit lector que se incrementa año tras año entre los estudiantes; la configuración de estos discursos atiende al desarrollo de programas lectores y de alfabetización que, por un lado, replican las mismas condiciones y herencias respecto al trabajo con cánones y formatos lectores anquilosados, y por otro, se enmarcan en modelos educativos orientados no tanto a la construcción de ciudadanía crítica como de futuros trabajadores precarios, reduciendo de tal modo, el aprendizaje a la

obtención de competencias. Las formas en las que se produce y se reproduce el conocimiento vienen determinadas por relaciones de poder más amplias, que sirven a una lógica instrumental, a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje (Giroux, 1992, p.259).

Repensar la alfabetización y la escuela como forma de ser resistida y a la vez como campo donde provocar un extrañamiento del sentido común, de lo cotidiano o los géneros de la articulación de lo real (McLaren, 1994) es una tarea que los educadores desde la tradición de la pedagogía crítica han impulsado como teoría y práctica, siendo el nexo que se construye entre la lucha por un conocimiento crítico y la lucha por la democracia el campo principal de análisis. Los modos transformadores de las prácticas educativas en términos de una geografía de la razón expresada como pensamiento errante y como territorio de la resistencia. La educación nómada (Semetsky, 2008) presta atención a los lugares y espacios, a las memorias políticas y fuerzas contrahegemónicas capaces de realizar cambios, impugnando la propia identidad de la filosofía de la educación.

¿CÓMO LEEN Y SE ALFABETIZAN LOS LECTORES PRECARIOS? LITERACIDADES PLURALES COMO CAMPO DE ANÁLISIS DEL PRESENTE

Entender los procesos de alfabetización como fenómeno político lleva a cuestionarse sobre la producción del conocimiento. Por ello, es posible preguntarse sobre los lugares desde donde se produce conocimiento, los lugares de enunciación, y, asimismo, sobre a quienes beneficia y a quienes excluye ciertos saberes. En la forma de pensar los procesos de alfabetización como circulación del conocimiento donde aquello que se considera neutro y universal ejerce su poder de dominación:

[...] Es el examen de cómo funciona el conocimiento en nuestras vidas, cómo es una de las formas más efectivas e invisibles de dominio y desigualdad y en qué medida es la fuerza que justifica las democracias con mayor poder de convicción que las razones morales. La parte más teórica de la epistemología se ocupa de entender y delimitar qué es el conocimiento (Broncano, 2020, p.12).

De tal modo que la literacidad representa un espacio epistemológico en el cual los distintos grupos sociales disputan por la forma en que esta ha de ser expresada, reproducida y resistida (Giroux, 1992, p.260). La alfabetización crítica como construcción ideológica es el cimiento del proyecto emancipador que deviene en movimiento social. Cabe pararse a repensar una historia de la alfabetización que se ha caracterizado por la aprobación y conformidad con el discurso hegemónico en la búsqueda del fortalecimiento de una categorización social que garantizase que "las personas situadas en la parte inferior de la

jerarquía acepten los valores, normas y creencias de las élites, aunque hacerlo no contribuya a su beneficio particular ni al de su grupo” (Gee, 2005, p.51). El conocimiento legítimo se ha establecido y asimilado con el que aprendemos en la escuela y en los libros debido a esto las habilidades de los estudiantes se han configurado como *letradas*, representándose el desarrollo personal y social mediante niveles de alfabetización –medio, funcional y avanzado- (Olson, 1998, p. 27). De esta manera, se produce un *efecto de legitimidad*, concerniente a la consideración social de la lectura, que distingue entre lo que verdaderamente se lee, de lo que se representa como socialmente legítimo, o sea, lo que se *dice* que se lee (Chartier & Bourdieu, 2010).

La interseccionalidad conceptual entre precariedad y literacidad resulta de interés en cuanto a campo de estudio que desmonta y tensionan algunos de los lugares comunes entre los procesos de alfabetización. Es común “una ingenuidad bienintencionada” (Hernández, 2019, p.3) a la hora de proyectar políticas educativas que fetichizan la lectura como la práctica cultural más importante para los procesos de aprendizaje y factor de desarrollo ciudadano y de los *lenguajes sociales* (Gee, 2005). El acceso a la información se ha convertido en un elemento clave y a la vez una manera de medir las desigualdades en la sociedad actual. Los denominados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) sitúan en el centro de su análisis la pluralidad de literacidades que forman parte de una ecología de prácticas sociales y culturales (Barton, 2017). Así, condicionados por los lugares de enunciación de un discurso este adquiere mayor o menor importancia y circulación en la esfera pública. Los espacios de precariedad -dispositivos reproductores de desigualdades y exclusiones- deberán ser interrogados por docentes y comunidad educativa en la red de dependencia que crea la escolaridad; espacios que expresan como lo neutro normas y usos de la clase media integradas en las estructuras escolares (Thiessen, 2012).

El acto lector implica que su desarrollo pueda llevarse a cabo completa o parcialmente, de forma lineal, vertical, continua o discontinua, fragmentada, rápida o lentamente, o como una lectura en voz alta o como lectura íntima y silenciosa. De igual forma, la lectura no es una práctica homogénea ni uniforme cuando se sitúa en un lugar y espacio social, además de que mismos textos u obras pueden ser objeto de muy diversos usos e *investiduras* sociales, que incluso pueden considerarse antagónicas (Lahire, 2004).

Le Goaziou (2006), analiza la figura de los lectores precarios, los jóvenes excluidos del sistema educativo y como consecuencia, del acceso a puestos de trabajos *no precarios*. Estos jóvenes se encuentran alejados y *separados de la lectura*, de las prácticas lectoras y del artefacto libro. Al contrario del tan repetido *placer por la lectura*, esta práctica supone todo lo contrario para estos

estudiantes. En este caso, la lectura es considerada como una exigencia para el cuerpo, *como una forma de muerte por la inmovilidad*; por la búsqueda de una soledad y silencio inexistentes e imprescindibles para que se produzcan una concentración y reflexión. La práctica de la lectura es percibida como una pérdida de tiempo, como parte de un universo incierto que, en ocasiones, produce ansiedad y que no se considera una aventura ni una evasión; asimismo, la lectura no es percibida como una tarea sino como un elemento *extraño* en la vida cotidiana. Estas consideraciones del lector precario no son definitivas ni categóricas, pero pueden orientar a la hora de elaborar acciones de fomento de la lectura y de planes y políticas lectoras. Esta figura del *lector precario* de Le Goaziou (2006), conecta con un contexto en donde quizás el placer se desplaza a la lectura en una pantalla de móvil, al visionado de vídeos, interacción en redes sociales; prácticas que forman parte de la aceleración del discurso en el presente: un acceso de información rápida y en ocasiones filtrada y compartida. La autora destaca algunas mediaciones y cuestiones que se resumen en las posibilidades de integrar algunos textos en la vida cotidiana de estos jóvenes a través de la expresión oral, de insertar las lecturas en el espacio cotidiano; además de cambiar las representaciones del lector (en cuanto a diversidad social, étnica y de género). Precisamente, el *lector precario* es el lector aislado, el que practica una suerte de lecturas solitarias sin placer ninguno ni aprecio por la cultura hegemónica, la cultura impuesta. Los libros no se terminan o se lleva a cabo una lectura *salteada*, los libros se *borran* de la memoria y no conectan con otras lecturas ni referentes; las lecturas obligatorias -la mayoría pertenecientes al canon- aburren. No se crea una comunidad de lectores, no hay interacción con el otro ni con los textos que forman parte de la historia de la literatura. En definitiva, un buen número de estudiantes-especialmente en la etapa de secundaria sienten que las lecturas escolares, las impuestas por la escuela son una *pérdida de tiempo*.

LITERACIDAD CRÍTICA Y CONSCIENCIA TRANSFORMADORA: ESCALAS POLÍTICAS DE LA LECTURA

En su obra fundacional *Pedagogía del Oprimido* (1968), Paulo Freire retoma el sentido político de lo que significa educar: la práctica de la liberación que se impulsa para enfrentar las dinámicas de dominación impuestas desde los propios procesos de alfabetización, reproductores de un sistema cuya base es la injusticia, un sistema que apuesta por la muerte antes que por la vida.

La dimensionalidad política de la *lectura de la realidad* conecta con el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa; ese lector-ciudadano en búsqueda de su propia subjetividad, un lector que hace *una lectura más allá de la comprensión* (Larrosa, 2009). De ahí, que sea oportuno problematizar a través del concepto de *ciudadanía lectora* (Ocampo, 2018), el cual, avanza en la

deconstrucción de las visiones dominantes sobre la condición democrática, que en ocasiones, se tornan rígidas, acrílicas y contribuyen a reforzar contextos democráticos de baja intensidad, cuya racionalidad queda sujeta a la performatividad de las múltiples expresiones del poder; restringiendo con ello, la consolidación de una consciencia crítica que mediados por los procesos de alfabetización garantice la participación en proyectos democráticos plurales en lucha contra la subordinación.

Toda práctica educativa es social e histórica, inclusive la dimensión individual que se sitúa en un contexto concreto. Freire (1997), expone la necesidad de una rigurosa *lectura del mundo*, la cual requerirá una precisa lectura de textos; de tal manera que la lectura del mundo aparece como un elemento inherente que se anticipa a la lectura de la palabra. Un elemento esencial en este engranaje será el papel de los mediadores y educadores:

[...] De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el inundo. Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido expropiada (Freire, 1997, p.37).

Para comprender/leer/interpretar, tal y como propone la pedagogía de Freire, las transformaciones que se dan en el mundo, en el contexto tardocapitalista, será necesario ampliar nuestras herramientas analíticas en relación con la producción de subjetividades: “[...] no sólo producción de la subjetividad individuada -subjetividad de los individuos- sino una producción de la subjetividad social que se puede encontrar en todos los niveles de la producción y del consumo” (Guattari & Rolnik, 2005, p.31). También, será una tarea colectiva el trabajar una *pedagogía de la mirada* liberadora y decolonial; nuestra mirada está educada por el imaginario dominante, “una mirada que no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta” (Lizcano, 2006, p.42).

En la arquitectura de las políticas educativas y las políticas de la lectura se ha impuesto la *productividad como medida* que lo arrolla todo, nuevas formas regulativas que se originan de los discursos de poder, justamente, “la presentación de cuentas y la competencia son la *legua franca* de este nuevo *discurso de poder*” (Ball, 2013, p.104). Se ha implantado una “cultura de la performatividad” que estructura los “juegos representacionales de competición, intensificación y calidad” (Ball, 2013, p.104). Una cultura performativa o sociedad performativa – en relación a una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación- es decir: “El punto aquí es fundamentalmente sobre el performance en sí mismo, como un sistema de medidas e indicadores

(signos) y juego de relaciones, más que sobre sus funciones para el sistema social y para la economía” (Ball, 2013, p.106).

Esta cultura de la performatividad cuyo interior se sirve de la competencia descifrada en términos de competitividad y de un discurso mercantilizador de los procesos educativos aboga por el trabajo de fabricaciones o en palabras de Ball (2013): “Las fabricaciones que organizaciones (e individuos) producen son selecciones dentro de varias posibles representaciones –o versiones– de la organización o de la persona” (p.107). Un modelo educativo dominante que se singulariza por el desarrollo de programas de alfabetización vinculados a las demandas económicas, es decir, un modelo educativo orientado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje de habilidades. Así pues, las formas en las que se produce y se reproduce el conocimiento vienen determinadas por relaciones de poder más amplias, que sirven a una lógica instrumental, a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje (Giroux, 1992, p.259).

La práctica como lectura social e instrumento político y de poder, sugiere explorar los modos de significar que cada comunidad –hermenéutica, cultural, escolar, etc –, atribuye a determinados signos y el tipo de mediaciones culturales que imponen valores hegemónicos o no, como parte de una asimilación cultural válida. En otras palabras, esto exige explorar las nuevas formas, modalidades y soportes culturales y agenciales de alfabetización, reconociendo de qué manera cada contexto y comunidad institucionalice unos determinados valores sobre el significado de la lectura y de las prácticas de acceso a la cultura escrita, así como, sus mecanismos de aceptabilidad, difusión y fomento. En esta concepción la lectura escapa al objetivo estricto de la escolarización que persigue el énfasis informacional, inscribiéndola como una práctica social, un ejercicio ideológico, político y un instrumento de poder, histórica y culturalmente construida.

Un espacio como es la escuela a través de los planes de alfabetización se dedica a transmitir el conocimiento a diferentes grupos sociales, junto a las “instrucciones” necesarias para desempeñar una fuerza de trabajo dependiente de su clase, raza y sexo. Por lo que, la escuela legitima los valores, lenguajes y estilos de vida de la cultura hegemónica y sus intereses, formando parte del aparato político del poder. Las relaciones que se asientan entre escuela y sociedad dominante resultan conflictivas. Las escuelas pueden convertirse en espacios autónomos de resistencia, debido a que estas actúan dentro de los márgenes establecidos por el poder, pero a la vez, su razón de ser es mediar y formar esos márgenes económicos, ideológicos y sociales. Giroux (1989) recalca que conflicto y resistencia se desarrollan dentro de un contexto de relaciones de poder asimétricas que siempre beneficiará a las clases dominantes, no obstante, la existencia de prácticas mediadas de clase y sexo

que nieguen y rebatan los mensajes hegemónicos de la escuela, contribuir a la creación de *complejos y creativos campos de resistencia*.

Si consideramos las prácticas escolares como prácticas culturales concretas (Terigi, 2009) la problematización del *fracaso escolar* se desarrolla de forma paralela a la del precariado. La existencia de un modelo de lectura legitimado unido al criterio cuantitativo resumido en la idea de que el mejor lector es supuestamente el que mayor número de libros lee (Bahloul, 2002) establece la fragilidad de determinadas prácticas lectoras periféricas o dinámicas que todavía no se encuentran categorizadas o que se encuentran en proceso de construcción. Esto se asocia, de igual modo, a concepciones elitistas de la lectura y escritura de las cuales, la escuela deberá desprenderse para crear espacios más democráticos (Dabene, 2002). Imaginarios que tienden a situar en una representación social alta a las *personas con estudios* o a las personas alfabetizadas en detrimento de otros considerados ciudadanos de segunda, "se trata de una discriminación que ya no se basa en una variable étnica, geográfica o cultural sino en un logro alcanzado con la escolaridad" (Zavala y Córdoba, 2010, p.31).

En un presente acelerado los discursos enfatizan las diferencias teóricas y los antagonismos políticos (Chartier, 2004); al igual que el producto cultural se ha transformado en ese bien mercantil destinado a satisfacer los gustos de todos los clientes. Una concepción de la cultura que: "descalifica de entrada todo proyecto institucional y, de manera más amplia, toda política cultural" (Chartier, 2004, p.75). Espacios críticos que se reducen o fragmentan, en donde la institución educativa se ha convertido (o quizás lo haya sido desde sus orígenes) en un instrumento servicial y eficiente:

[...] Adquirir un saber ya no significa necesariamente ingresar a una cultura. Al convertirse en el vehículo casi obligado de todas las inserciones sociales, sobre todo de las inserciones exitosas, la escuela se ha vuelto un instrumento útil, demasiado útil. Todos aprenden para aprobar los exámenes, pasan los exámenes para venderse como un producto eficiente en el mercado laboral. Para la sociedad de mercado, los saberes valen según la posición social a la que den acceso" (Chartier, 2004, p.76).

La alfabetización crítica en su versión más extensa, integradora y en consonancia al carácter híbrido de las prácticas de lectura y escritura se define en los marcos de la sociedad actual como la capacidad de discriminar información, la capacidad de analizar su veracidad, la habilidad de contrastar las fuentes, el arraigo e interpretación de los contextos, los nuevos roles del lector y del escritor (Vargas Franco, 2015). Es fundamental acentuar la importancia de la interpretación y del aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos

sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura (Gee, 2015). Las perspectivas de los estudios más recientes sobre literacidad se enmarcan en la teoría sociocultural que abarca habilidades que se expanden más allá de la decodificación y la comprensión de lo escrito e incorpora el estudio y visibilización de prácticas distintas a las hegemónicas (Hermosillo y González, 2018); ampliando, de este modo, las visiones que recorren la tradición letrada como las nuevas prácticas lectoras que emergen en los entornos digitales. La encrucijada residirá, entonces, en "leer de otro modo", lo cual no solo significa preferir otra modalidad de lectura sino también, otra modalidad *a la de la lectura* (Chiurazzi, 2008, p.7). Con seguridad, el trayecto se aleja de la representación de la *competencia lectora* que refuerzan los organismos internacionales con sus informes, cuya legitimidad discursiva y simbólica se apoya y retroalimenta en la neutralidad que se atribuye en tanto ciencia (Fernández González, 2017), logrando encarna una falsa imagen postideológica.

CONCLUSIONES: NUEVOS ESCENARIOS LECTORES DEL PRESENTE

La lectura nos construye como sujetos, en nuestros modos de expresar nuestra subjetividad, donde somos atravesados por la libertad y la transgresión. Podemos manifestar a través de palabras, imágenes, miradas, gestos nuestra identidad y resistencias crítica y política. A través de la lectura establecemos nuevas relaciones con el mundo, nos hace pensar sobre las múltiples prácticas que atraviesan diversos campos de estudio, liberarnos de los *sentidos comunes* contruidos, en ocasiones, en oposición a nuestra experiencia, agenciarnos y confrontar a través de la palabra en su definición más extensa. Hemos encontrado a lo largo de este recorrido ciertos discursos que creemos inoperativos o directamente agotados, como el discurso de la competencia lectora. Los efectos políticos de la literacidad crítica, creemos, se activan más allá del develamiento de la verdad, consiste en imaginar verdades, probar nuevos horizontes sociales, más allá del marco ofrecido desde las políticas neoliberales en donde la única voz que sobresale es la del experto. De igual manera, la educación lectora tiene sentido en nuestra presente atravesada por la justicia social, es el factor que moviliza, de lo contrario hablamos de procesos escolares estandarizados y agotados. El lector/a consciente de su práctica y el lector que se expone a todos los mensajes, el que lee al Otro; entendemos, pues, la lectura como un acto público; *el acontecimiento lector* a través del cual pensar futuros vivibles.

La construcción de una *ciudadanía lectora* en el ámbito de las políticas públicas educativas será fundamental remarcar que las evaluaciones sobre competencia lectora deberán adscribirse a una afirmación positiva de la diferencia, convirtiéndose así, en un eje transversal de los programas y planes de

educación lectora. Una política de educación lectora que amplía sus fundamentos analíticos evitará "restarle importancia a la relación históricamente elaborada entre lenguaje y poder, los educadores críticos no han logrado un discurso que articule cuestiones de identidad, lugar, pedagogía e historia con un lenguaje de visión y vida pública" (McLaren & Giroux, 2002, p.18). En una línea posestructuralista se interesa por comprender cómo educar a las múltiples subjetividades a través de la lectura y "cómo el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posturas sobre un tema o cómo el conocimiento no sólo mistifica sino funciona para generar identidades, deseos y necesidades" (McLaren, 2004, p.25), cristalizando en prácticas lectoras de la multitud.

Tal y como hemos abordado en este capítulo, en el contexto de las *lecturas en crisis*, las representaciones y prácticas de la alfabetización desde la escolaridad consolidan hasta cierto punto el discurso hegemónico neoliberal, donde la ciencia y la tecnología se potencian en discursos aparentemente neutros que demandan sujetos con una gran capacidad técnica, que continuamente necesitan adquirir nuevas habilidades, exhibiendo una gran *flexibilidad*; mientras, el llamando mercado laboral se precariza día a día excluyendo a un mayor número de personas.

Una reorganización de la hegemonía cultural será necesaria para que vehicule una politización de la noción de alfabetización, dotándola en un primer paso de una significación ideológica en la que, como consecuencia, el relato de una historia de la alfabetización se relacionará más que con la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, con la producción de discursos y prácticas sociales de explotación. La lectura constituye un objetivo crítico clave en la lucha por la ampliación de los campos de desarrollo democrático, se espera con ello la *emergencia de un nuevo terreno* que permita la cristalización de una praxis dialógica que asuma la voz de la diferencia y la multiplicidad. Por ello, una aproximación a las *cartografías lectoras* abordará también, la *producción del deseo* concebido como elemento de determinación de los intereses de la multiplicidad de lectores a los que se dirige (McLaren, 1994). Los denominados colectivos vulnerables disfrutaron de la lectura en formatos distintos al hegemónico que se asientan en medios de apropiación y tecnologías que desafían y ponen en tensión los marcos de valores propios de la cultura letrada occidental hegemónica. Su *producción del deseo* es lo que hace que la gramática escolar dominante los devalúe y subalternice.

La apropiación será, asimismo, clave en el legado de pensamiento de Freire. La concepción de un activismo cultural que:

[...] sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan [...] alude al tipo de

cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (Rockwell, 2005, p.29).

En el terreno que asienta una *pedagogía del precariado* entendemos la propuesta dialógica de Freire como *acción cultural* (Jandri, 2017) que deberá trazar una cartografía de las necesidades del presente con relación a la *política del deseo* (Guattari y Rolnik, 2006), en cuanto a cómo el conflicto capital-trabajo, los modos de relacionarnos con el Otro, las producciones de subjetividad en el capitalismo y las formas de nombrar y de narrar las experiencias requieren de procesos de revisión para alfabetizar a través de una consciencia transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performative. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-113.
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: John Wiley & Sons.
- Boyer, R. (2000). Is a finance-led growth regime a viable alternative to Fordism? A preliminary analysis. *Economy and society*, 29 (1), 111-145.
- Bourdieu, P. & Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille: Agône.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado: epistemología política en una democracia radical*. Madrid: Ediciones Akal.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. New York: Harvard University Press.
- Chartier, A.-M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cuevas Valenzuela, H. (2015). Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing. *Polis. Revista Latinoamericana*, (40), 313-329.
- Dabene, M. (2002). Iletismo, prática e representações da escrita. *Scripta*, 6 (11), 13-22.

- de Mauro Rucovsky, M. (2020). ¿Cómo producir sentido a partir de la precariedad? Bios-precario e vida sensible. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 15 (3), 34-56.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Macedo, D., & Horvath, S. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1989). "Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política", en: Freire, P. & Macedo, D. (Edit.). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. (pp.25-50). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar. *Barbecho. Revista de reflexión socioeducativa*, (3), 19-27.
- Hermosillo, M. & González, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (2), 363-386.
- Jandri, P. (2017). "Pedagogy of the Precariat: Conversation with Henry Giroux"; en VV.AA. (Edit.). *Learning in the Age of Digital Reason* (pp. 137-157). London: Brill Sense.
- Lahire, B. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Presentación. *Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones*.

- Le Goaziou, V. (2006). *Lecteurs précaires: ¿des jeunes exclus de la lecture?* París: Editions L'Harmattan.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre Ciencia, Democracia y otras Poderosas Ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P., & Giroux, H. (2002). Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. *Pedagogía identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Romero, K. B. (2019). Críticas Decoloniales a Paulo Freire: La Mirada de Catherine Walsh. *Phainomenon*, 18(1), 118-130.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Somoza, A. J. (2017). Nuestro cuerpo también: pensar en precario en la España de la crisis. *Artes del ensayo. Revista internacional sobre el ensayo hispánico*, (1), 153-182.
- Standing, G. (2014). Por qué el precariado no es un «concepto espurio». *Sociología del trabajo*, 82, 7-15.
- Standing, G. (2015). The precariat and class struggle. *RCCS Annual Review. A selection from the Portuguese journal Revista Crítica de Ciências Sociais*, (7), 3-16.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Thiessen, D. (2012). Interpreting and Adapting Precariousness: Recent Glimpses Into the Curriculum Work of Teachers. *Curriculum Inquiry*, 42(3), 311-317.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30, 1-29.

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17-30.

Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Ediciones Pontificia Universidad Católica del Perú.

Voz tercera

PAULO FREIRE INMORTAL: VIGENCIA DE SU PENSAMIENTO Y DE SU OBRA EN EL SIGLO XXI

María Verdeja Muñiz

INTRODUCCIÓN

Como recuerdan algunos autores –por ejemplo, Núñez, 2007– Freire se ha convertido en un autor con grandes admiradores y seguidores, pero, también es cierto que muchos que lo conocieron en los lejanos años sesenta y setenta opinan, con frecuencia que tan solo es una referencia nostálgica de un pasado cargado de ideas políticas que hoy ya han sido superadas.

Nosotros, sin embargo, sostenemos la vigencia de la obra y pensamiento de Paulo Freire. Para ello, tomaremos como referencia los puntos de vista de autores y autoras que tuvieron la oportunidad de compartir trabajo, experiencias y entrevistas con el propio Freire. Esta decisión la hemos tomado porque pensamos que aquellas personas que estuvieron a su lado compartiendo trabajo y experiencias, nos pueden aportar un punto de vista más cercano, al tiempo que realista, del educador brasileño.

Una cuestión de la que se hace eco Núñez (2005) está relacionada con el hecho de que en numerosas ocasiones la figura de Freire se reduce a una obra escrita en Chile a finales de los años sesenta, es decir, nos estamos refiriendo a *Pedagogía del oprimido*. Se desconoce, por tanto, que Freire siguió viviendo, trabajando y escribiendo y que incluso algunos de sus libros y materiales han sido publicados después de su muerte gracias, en parte, a su viuda: Ana María Araujo (Nita) así como la implicación de otros colaboradores -por ejemplo, Gadotti y Torres–.

EL LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: VIGENCIA DE SU PENSAMIENTO

La obra y legado pedagógico de Paulo Freire es muy extenso, incluso, cuenta con obras que han sido publicadas a título póstumo, gracias, en parte, a sus colaboradores/as más cercanos. Por ejemplo, en *Pedagogía de la Tolerancia* (Freire, 2006) Ana María Araujo Freire –su viuda–, reúne diferentes escritos de

Freire –entrevistas, testimonios, cartas y fragmentos de textos originales– que aún no habían sido publicados dando así continuación a su obra.

Por estos motivos pensamos que de ninguna manera se puede reducir a Freire a un único libro. Pero también podemos afirmar que dicha obra: *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970) sigue estando vigente, hoy en día, más que nunca. Por tanto –y como al mismísimo Freire le gustaría– debemos leer, interpretar y reinterpretar su obra pedagógica y hacerlo de una manera dinámica con el objetivo de entender y estudiar las posibilidades de adaptación –o aplicación– en nuestros días.

Gadotti (2007) en la misma línea manifiesta que, ciertamente, hay algunas personas a quienes les gustaría dejar atrás en la historia las ideas pedagógicas de Freire y, a otras, incluso, a quienes les gustaría olvidarlo –sobre todo por sus ideas revolucionarias y políticas– sin embargo, también nos recuerda que su pensamiento está, hoy en día, más vigente que nunca pero, no solo porque sigue habiendo opresión en el mundo sino porque hoy en día las escuelas también se enfrentan a nuevos y grandes desafíos:

[...] Su pedagogía continúa siendo válida no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización de la información en la sociedad, llamada por muchos “sociedad del conocimiento”, sociedad del aprendizaje (Gadotti, 2007, p.85).

Autores como Torres (2004), nos presentan a un Paulo Freire ciudadano del mundo –pese a que muchos educadores lo identifican, únicamente, con América Latina– y con una amplia mirada nos describe los “*múltiples Paulo Freires*”. Esta mirada, nos brinda la oportunidad de conocer en profundidad aspectos de pensamiento y obra que, desde nuestro punto de vista, son esenciales para entender la vigencia sus aportaciones.

Comenzando con un primer acercamiento Torres (2004) recuerda que tanto dentro como fuera de América Latina muchos admiradores le atribuyen a Freire cuestiones que forman parte de su legado histórico. Así, hay quienes le atribuyen como *aportes originales* de Freire cuestiones tales como: el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad del educando como punto de partida fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del diálogo como recurso pedagógico, o incluso la invención de términos como “*praxis*” o “*concientización*”. Al mismo tiempo, Torres (2004), destaca que otros le niegan toda originalidad o bien reclaman para sí haber “*superado*” a Freire, ya sea en el plano teórico, en el político-ideológico o en el

pedagógico (particularmente en el terreno de la alfabetización⁹ y la educación de adultos).

Torres (2004), expone que existe la percepción generalizada de Freire como alguien vinculado a la educación de adultos, es decir, como alguien que creó un método de alfabetización de adultos –conocido indistintamente como *método Paulo Freire, método psicosocial o método reflexivo-crítico*– que enseña a leer y escribir en poco tiempo, no solamente un libro o manual, sino la realidad. También se recuerda la figura de Freire como la de alguien que propuso el diálogo, la relación horizontal y la igualdad plena entre educadores y educandos o alguien que planteó la educación eminentemente como *concientización* y esta misma como herramienta para la liberación de los oprimidos.

También señala esta autora que Freire rechazó muchas de esas percepciones y las denunció como falsas lecturas de su pensamiento. Él nunca reivindicó haber creado un método para enseñar a leer y escribir o un método educativo, ni mucho menos haber elaborado una pedagogía o una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, reiteradamente, insistió en que su análisis y su crítica a la “educación bancaria” no se referían únicamente al ámbito de la educación de adultos sino a la educación en su conjunto y, más allá de eso, a la sociedad a la cual dicha “educación bancaria” sirve de soporte. La alfabetización de adultos fue apenas un punto de entrada y de intervención que le permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo.

Veamos lo que dice Paulo Freire en la entrevista realizada por Torres:

[...] Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de la educación y en el marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe (Torres, 2004, p.196).

Para otros autores (Flecha, 1997) una de las cuestiones más interesantes es la crítica que Freire siempre hizo al neoliberalismo y en ese sentido decía que el problema de los conservadores no solo se manifestaba en que consideraban la sociedad incambiable sino que, el problema más grande lo representaba la falta de ilusión por la vida, así pues, Freire renegaba de expresiones conservadoras y

⁹ Según la UNESCO, la alfabetización permite a las personas alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada. La alfabetización se entiende aquí como un proceso continuo y global que amplía nuestra capacidad de percibir y analizar la sociedad, con la que construimos la realidad, incidiendo de este modo en “la capacidad transformadora del individuo” preconizada por Paulo Freire.

neoliberales tales como: "*las cosas son así porque no pueden ser de otra forma*" pues la consideraba profundamente fatalistas.

Como señala Flecha:

[...] Se oponía radicalmente al neoliberalismo, al reproducionismo y al posmodernismo, no solo porque negaban la transformación solidaria de la realidad social, sino también porque dibujaban un mundo donde no cabían los mejores sentimientos humanos (Flecha, 1997, p.90).

Si hacemos un alto en nuestro recorrido y nos paramos a reflexionar acerca de cuestiones que merecen nuestro especial interés, queremos destacar tres cuestiones que consideramos fundamentales y que nos llevan directamente a pensar en la vigencia de su pensamiento por los siguientes motivos:

1.-Pensamos que la crítica de los contenidos que Freire hizo de la *educación bancaria* continúa siendo una asignatura pendiente en nuestros días tanto, en los centros educativos y el desarrollo de los aspectos del currículo como por las metodologías que se emplean en las aulas, pero, sobre todo, porque se sigue considerando al alumnado como mero depositario de contenidos curriculares. Por otra parte, dicha concepción bancaria no solo es aplicable a la educación en su conjunto, sino que también lo es a la sociedad en general. Esta observación la hacemos mirando a las sociedades actuales donde la ciudadanía se convierte en depositaria de contenidos –principalmente a través de los medios de información comunicación, las nuevas tecnologías, etc.– sin ser crítica con lo que tales medios le muestran y sin saber realizar una lectura crítica del mundo.

2.-En este sentido gran reto en los sistemas educativos actuales consiste en dejar de considerar al alumnado como mero depositario de contenidos y emplear otro tipo de metodologías más activas y dialógicas que estimulen la reflexión y la participación tanto del alumnado como del profesorado. De igual modo y, por los mismos motivos, debemos plantear una revisión profunda del currículo y la selección de contenidos, pensando que estén representadas todas las culturas y no solo la *dominante*. Si vivimos en una sociedad pluricultural, ¿por qué el currículo escolar es monocultural?

3.-En la misma línea y, continuando con nuestra reflexión, otro tema sin resolver es la educación de adultos –educación de la sociedad– entendida esta como una tarea de "alfabetización" que consiste, principalmente, en aprender a leer de forma crítica el mundo y la realidad que nos rodea. Esta tarea –la alfabetización– es tremendamente difícil, sobre todo si procedemos de un sistema educativo que continúa favoreciendo una *educación bancaria*, es decir, un sistema educativo que fomenta la transmisión de contenidos y no la reflexión acerca de los mismos, principalmente, a través de desarrollo de contenidos curriculares descontextualizados que no analizan problemáticas

actuales y que son impartidos con una metodología que ni fomenta la reflexión del alumnado.

A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada uno fue encontrando en Freire, esencialmente, lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica, quizás, parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Para Torres (2004), poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas:

[...] En un mundo en el que se agigantan tanto la riqueza como la pobreza, en el que el individualismo arrasa con el sentido común y la más básica solidaridad, en el que se proclama ya no solo el fin de las ideologías sino incluso el fin del trabajo, Freire siguió hablando hasta último momento de esperanza, de liberación y de utopía, vocablos que muchos han archivado ya como pasados de moda (Torres, 2004, p.202).

Es esto, en definitiva, lo que cruza su vida y confiere grandeza a su obra, su mensaje de esperanza, de lucha, de perseverancia, de no resignación, de no claudicación. En vida y en muerte Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización (Torres, 2004).

Por eso, diversos autores –Besalú, 2002; Flecha, 2004; Torres, 2004; Posada, 2007; Gadotti, 2007; Santos Gómez, 2008; Poblete, 2009– nos animan a continuar estudiando su obra, no para venerarlo como se veneraría a un tótem o a un santo, ni para seguirlo como a un gurú, sino para leerlo como a uno de los más grandes educadores críticos del siglo XX. Honrar a un autor es, sobre todo, estudiarlo y revisarlo de manera crítica, retomar sus temas, sus problemas, sus cuestionamientos:

[...] Paulo retomaba con frecuencia los mismos temas. Hay algo que permanece constante en su pensamiento: su preocupación ética, su compromiso con los “condenados de la tierra” (Pedagogía del oprimido), con los “excluidos” (Pedagogía de la autonomía). Su punto de vista siempre fue el mismo. Lo diferencia es el énfasis en ciertas problemáticas que, estas sí, se van diversificando y evolucionando (Gadotti, 2007, p.86).

Gadotti (2007) nos recuerda a un Paulo Freire que estaba escribiendo su último libro:

[...] “*ética del género humano*”, apuntando hacia el sueño posible de una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todos. Ese es el sueño. Se trata de hacer que sea

viable históricamente: "El poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas (p.89).

Por último, queremos recordar, como dice Gadotti (2007), que *Pedagogía del Oprimido* nació de las luchas utópicas de los años 60 y sus aportaciones continúan de actualidad:

[...] Por ello, este libro de Paulo Freire sigue siendo tan actual y lo seguirá siendo en la medida que haya oprimidos. Lo que plantea el libro aún no ha sucedido. No se puede dar por superada una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase (p.33).

Poniendo la mirada en la grandeza de su obra política pedagógica

Con la intención de concretar y poner de manifiesto la vigencia del pensamiento de Paulo Freire recogemos aquí algunas de las interesantes aportaciones de estos autores que han tenido la posibilidad de convivir, hablar y trabajar junto a Paulo Freire y que influidos por su ilusión y esperanza han contribuido a divulgar la grandeza su obra:

- Su obra cobra fuerza y gran relevancia en nuestros días, en nuestras sociedades y en los contextos educativos del momento. Por ello pensamos que el pensamiento de Paulo Freire está hoy más vigente que nunca y el estudio de su obra, nos permitirá pensar y repensar diversas cuestiones de vital interés.
- Percibimos en el pensamiento de Paulo Freire, sus experiencias educativas y en su legado pedagógico, que existe una sensibilidad intercultural que nos impulsa a pensar en un mundo mejor, menos perverso y más justo para todos. Esto nos lleva a pensar en *los otros, en los que sufren*, en las personas que son excluidas (del currículo, de las esferas sociales, culturales, políticas, económicas, etc.). Es necesario que se hable de *los otros* en las escuelas.
- Paulo Freire nos hizo pensar en una educación buena para todas las personas. Conseguirlo implica adoptar un enfoque que considera la diversidad cultural como normalidad y como algo natural que tiene lugar en los contextos educativos y en las sociedades actuales. Diversidad implica riqueza cultural.
- También ha servido de inspiración porque ha mostrado otra forma de *leer el mundo* y esa es la más grandiosa campaña de alfabetización de adultos y, por tanto, su legado: *la lectura que tenemos que hacer del mundo en el que vivimos* y en el que convivimos con diferentes culturas.

- Paulo Freire ha dejado claro que para entender el mundo y la diversidad de culturas que en él habitan, es imprescindible urgente y necesario cambiar el orden de las cosas.
- Paulo Freire hace una apuesta firme por la *educación problematizadora* que desde una perspectiva crítica fomenta el diálogo, el debate y la reflexión acerca de los problemas actuales y se muestra como la alternativa a la "*educación bancaria*" que considera al alumnado y a la sociedad en general meros depositarios de contenidos anulando, así, la capacidad de las personas para pensar y reflexionar y que además fomenta una *ideología fatalista e inmovilizante* frente a los problemas sociales.

En otra entrevista realizada por *Cuadernos de Pedagogía* (1997) también se pone de manifiesto que no es cierto que el interés de su pensamiento quede circunscrito al ámbito de la educación de las personas adultas y además se señala que mientras quede un resquicio para la utopía su obra seguirá vigente:

[...] Mucho se ha hablado, y probablemente mucho más se hablará en los próximos años, de la vigencia y actualidad de Freire. Si nos ceñimos a la aplicación mecánica y dogmática de sus propuestas metodológicas, algo que el propio Freire combatía, su influencia puede mermar extraordinariamente. Pero una lectura abierta y dialéctica de sus escritos y un mejor conocimiento y comprensión de su trayectoria humana y profesional, de sus razones y sentimientos, nos convencerá de que Paulo Freire ha entrado ya por la puerta grande del mundo de los clásicos de la pedagogía. Y los clásicos nunca mueren. Menos aún si nos queda algún resquicio para la utopía (*Cuadernos de Pedagogía*, p.3).

Tomando como referencia a Santos-Gómez (2008), quien ha abordado con brillantez la compleja tarea de indagar acerca de las ideas filosóficas que fundamentan el pensamiento de Paulo Freire, nos quedamos con esta reflexión porque pensamos que explica con gran sencillez y claridad algunas influencias y pensamiento de Freire y está en coherencia con los argumentos que venimos exponiendo durante nuestro recorrido, pero, sobre todo, nos parece interesante porque representa, con una gran sensatez.

Para Santos-Gómez (2008), la vigencia de su pensamiento:

[...] He señalado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo; pero, sobre todo, deseo destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creo que, si el Tercer Mundo es un producto del primero y ambos mundos se relacionan como dos caras de una misma moneda, Freire tiene pleno sentido universal (...). El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda,

la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia (p.171).

A quien escribe estas palabras le resulta muy difícil, a estas alturas, dejar de escribir insistiendo en la idea de la vigencia y actualidad de Paulo Freire. Nos hacemos eco de otra reflexión.

En este caso de Flecha (1997), nos recuerda la importancia que tiene no tomar distancia del educador brasileño:

[...] Cuando nos hacemos más realistas, vamos perdiendo nuestras ilusiones y comenzamos a parecernos a los profesionales corporativos (...) tomamos distancia de Freire o tratamos de encerrarle en el pasado para que no nos recuerde que hemos perdido nuestros mejores sentimientos. Cuando volvemos a confiar en las personas y su capacidad de mejorar nuestras relaciones sociales y personales, entonces nos volvemos a acordar de una persona y una obra que nunca debíamos haber dejado de lado (p.91).

Pensamos que la vigencia de su pensamiento perdurará durante mucho tiempo... tal vez hasta que nos creamos capaces de cambiar el rumbo del mundo: ese es, quizás, el paso más difícil de dar.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL LEGADO DE SU OBRA

1. A largo de toda su obra, y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, ha mostrado una preocupación por *los otros*. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión.
2. Para Freire es fundamental el papel que desempeñan los docentes y en numerosas ocasiones hace referencia a las virtudes inherentes a la práctica docente, destacando, entre otras, la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc. Tales virtudes, como también señala el autor, son necesarias para la convivencia entre culturas.
3. Según Freire el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de conocimiento para trabajar en las escuelas. Asimismo, considera el diálogo entre culturas como una acción encaminada al crecimiento y al entendimiento entre las mismas y señala que ha de ser practicado con respeto y humildad.
4. Para Freire nos encontramos ante el reto de construir la multiculturalidad, entendida esta como fenómeno que implica la convivencia entre culturas; sin embargo, tal convivencia no es algo que se produzca de forma natural ni espontánea, sino que es un proceso

- histórico que exige, entre otras cosas, voluntad política y una ética fundada en el respeto a las diferencias.
5. Freire hace una dura crítica al neoliberalismo porque consigue “naturalizar” la desigualdad y a su *ideología inmovilizante* en cuanto que manifiesta que no hay nada que podamos hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, una constante en su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica para sorprendernos y preguntarnos el porqué de las cosas.
 6. Freire también critica con dureza a la *educación bancaria* a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una *educación problematizadora* que entiende a educadores y educandos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento y donde el diálogo es un método de conocimiento orientado a satisfacer la curiosidad profunda. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y, por tanto, tema recurrente.
 7. Según Freire, uno de los principales objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. El proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que, aunque el cambio es difícil, merece la pena abordarlo. Estaríamos aquí, pues, ante una “sana utopía”.
 8. Su legado es amplio y diverso, pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que hoy en día se convierte en un requerimiento de primer orden: la *necesidad de impulsar la lectura del mundo*. Esto, metafóricamente hablando, representaría una campaña de alfabetización de adultos y es, al mismo tiempo, un tema pendiente.
 9. Su pedagogía continúa siendo válida, no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos de hoy en día, ante la generalización de la información en la sociedad, se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos.
 10. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la

práctica docente, recordando, al mismo tiempo, que los educadores y educadoras sin esperanza contradicen su propio ser y su propia práctica.

En 1997, el día 2 de mayo, a sus 75 años, falleció Paulo Freire. Días antes de su muerte él mismo aún debatía sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo. Su pensamiento pedagógico continúa vigente en nuestros días.

Publicó un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de 18 idiomas. Su publicación más conocida, *Pedagogía del Oprimido*, está dedicada a los parias de la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos. Durante la mayoría de los años del régimen militar en Brasil sus libros fueron prohibidos, sus ideas eran consideradas peligrosas y se prohibió su nombre en las escuelas y universidades brasileñas. Sin embargo, durante ese mismo clima sombrío, pero también después, pocos brasileños recibieron tantos honores dentro y fuera del país.

Como recuerda Avilés (2012) Freire escribió más de veinticinco libros durante cuatro décadas de práctica educativa y el mundo académico lo recompensó con el título de *Doctor Honoris Causa* concedido por veintisiete universidades durante los últimos veinte años de su vida. De todo el mundo y de Sur a Norte de Brasil, más de trescientas escuelas públicas y privadas hoy en día llevan su nombre. De la UNESCO recibió dos menciones especiales: *Educación para la Paz* en 1986 y la *Medalla Comenius* en 1994. La Organización de Estados Americanos lo galardonó como *Educador de Continentes* en 1992 y también fue reconocido *Ciudadano del Mundo*.

Podemos decir que Freire ha contribuido al proceso de construcción de la historia y, como sujeto –por tanto, activo– ha participado en la construcción de la misma. Freire ha participado del momento y contexto en que le tocó vivir. Durante dicha época tuvo que lidiar con diversidad de problemas, puesto que se encontró con la dictadura de su Brasil natal que lo llevó a vivir en el exilio desde 1964 hasta 1980. Entendiendo que el mundo es algo inacabado, y por tanto mejorable, analizando dicho contexto y la situación social, formuló propuestas educativas, pedagógicas, sociales, pensando y reflexionando acerca de las posibilidades que tenemos todas las personas, como sujetos en el proceso de construcción de la historia, para contribuir al cambio de esa historia y, por tanto, en la posibilidad que tenemos de construir nuestra propia historia.

[...] Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres (Freire, 1993, p.87).

Desde la perspectiva de Freiriana, tales cambios son posibles, necesarios y urgentes. Al mismo tiempo, podemos decir que, a través de su legado pedagógico nos ha dejado interesantes reflexiones y propuestas planteadas con esperanza y que, como educadores y educadoras nos toca retomar, pensar y repensar, como él mismo señala, con utopía:

[...] La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa (Freire, 1993, p.87).

Su legado es amplio y diverso, pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que, hoy en día, se convierte en una necesidad de primer orden: la necesidad de impulsar la lectura del mundo. Esta tarea que como nos señala Freire (1993) ha de ser desempeñada por docentes críticos, necesariamente ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque difícil, es posible. Freire decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. Sin ilusión no es posible la transformación. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora.

Para Torres (2001) hay buenas razones por las cuales, en la pedagogía en la actualidad, podemos estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire. Como también nos recuerda el profesor Moacir Gadotti, actual director del Instituto Paulo Freire, en São Paulo, Brasil, no se le puede dar continuidad a Paulo Freire sin reinventarlo. Para esta tarea no designó a una persona o institución en particular. Esta tarea nos la dejó a todas las personas, es decir, a todos los seres humanos comprometidos con la causa de los oprimidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, S. (2012). Paulo Freire: La explosión de la conciencia. *Revista Cultura de Paz*, N^o58. pp. 37-42. Recuperado de: <http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/culturadepaz/article/view/388/381>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21^a Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7^a Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.

- Flecha, J. (1997). El Freire que conocí. *Cuadernos de pedagogía*, pp.259, 90-91.
- Flecha, J. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº18 (vol.2), pp.27-43.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher.
- Núñez, C. (2005). Introducción al pensamiento de Paulo Freire. En A. CASALI; L, LIMA y A M.^a SAÚL *Propuestas de Paulo Freire para una revolución educativa*, pp. 13-50. México: Instituto Tecnológico y de Estudios.
- Núñez, C. (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *DVV internacional. Publicación Educación de adultos y desarrollo*, 69. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, Nº3 (vol.2) pp. 181-200.
- Posada, J.J. (2007). *El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad*. En Y, ROCHA (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Freire*, pp. 123-146. Nicaragua: IPADE/CEAAL. Recuperado de: http://www.fedhipn.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=27
- Santos-Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 46, pp. 155-173.
- Torres, C.A. (2001). La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual. En M. Gadotti y C.A. Torres. (Coord.). *Paulo Freire: una biobibliografía*, pp. 97-126. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, R. M. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En A. M^a Araujo (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, pp. 193-203. Barcelona: GRAO.

Voz cuarta

CONJETURA DESAFIANTE: ¡FREIRE COMO MI ALUMNO!¹⁰

Carlos Calvo Muñoz

En este artículo autobiográfico desarrollo algunos puntos de inflexión en mi formación de educador. El primero se refiere a la influencia e implicaciones educativas que tuvo en mí la persona de Paulo Freire y su pensamiento, que todavía perdura hasta hoy. Sin embargo, como discípulo tuve que tomar distancia de él porque su presencia, aunque necesaria, me dificultaba pensar con autonomía, lo que contradecía sus enseñanzas. El otro punto de inflexión lo tuve cuando conocí la formulación educativa de Reuven Feuerstein, que enriqueció y complementó la propuesta dialógica de Freire.

El último punto de inflexión, al menos hasta ahora, tuvo lugar cuando conocí la teoría del caos, que me remeció profundamente y me llevó a reconsiderar toda mi conceptualización sobre la educación al comprender que los procesos educativos son eminentemente caóticos y que tienden a auto organizarse en niveles de complejidad creciente.

Esto los diferencia radicalmente de la escolarización que les reduce a secuencias ordenadas, lineales y dependientes de contextos disciplinarios, que se expresan en planificaciones ordenadas y en evaluaciones, donde la duda y la imprecisión no tienen lugar. Desarrollo la idea de que la propensión a aprender fluye gracias a las condiciones caóticas que favorecen bifurcaciones y emergencias que crean nuevas complejidades, que corresponden a los procesos educativos, que van desde la creación de relaciones posibles, las que, gracias a los antecedentes recabados por los estudiantes, pueden convertirse en relaciones probables y que, si el avance de la ciencia y tecnología lo permite, pueden llegar a realizarse.

¹⁰ Este trabajo ha sido publicado previamente en el Monográfico: "El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear"; Calvo, C. (2020). Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno! Voces de la educación, número especial, 141-160.

ENCUENTRO CON PAULO FREIRE

Paulo Freire me ha acompañado desde que le conocí cuando nos enseñó a alfabetizar, recién arribado a Chile como exiliado por la dictadura que derrocó al presidente brasileño João Goulart en 1964 (Gajardo, 2019), entonces yo cursaba el primer año de estudios universitarios en Filosofía y Teresa Moya en Castellano. Freire ha sido mi compañero en la exploración de los territorios educativos y en el análisis de los mapas escolares (Calvo, 2016 b). Le reconozco como mi mentor porque me enseñó a reflexionar con autonomía de todos los que quisieran inculcarme su verdad, lo que también lo incluía a él, pues se volvía más peligroso porque su ascendiente podía sesgarme a sobrevalorar sus pensamientos, tal como lo viví por muchos años, hasta que decidí sacudirme de su influjo (Calvo, 2007). Ello no porque estuviera en desacuerdo con sus planteamientos, sino justamente porque se me colaban por todas partes y me obstaculizaban para que yo pudiera elaborar autónomamente mi propio pensamiento, mientras me educaba en libertad. Sin saberlo en aquel tiempo, estaba aplicando el consejo budista que pide al discípulo matar al Buda.

Es altamente probable que Freire olvidara nuestra relación dado todas sus actividades y porque sus discípulos se cuentan por miles de millares. Aquello no tiene importancia, pues lo realmente trascendente fue que supo entusiasmarme con lo que viviría si me convertía en educador comprometido, para lo cual debía trabajar *en y con las comunidades* y aprender *de y con ellas*. Esos aprendizajes se arraigaron profundamente en mí al enseñarme que siempre sería educando y ellos mis educadores y que debía actuar con coherencia ética asumiendo la responsabilidad de mi actuar. También me enseñó que debía estudiar mucho, más allá de la preparación para una prueba, porque en la vida encontraría desafíos diversos, muchos de los cuales no es posible anticipar, sea por ignorancia, inmadurez o porque la vida se entreteje caóticamente, tal como la pandemia del COVID-19 ha emergido sorpresivamente entre nosotros alterando todas las planificaciones. Algunos de esos desafíos han sido maravillosos, como aquellos que he vivido en mi condición de educador-educando con tantísimas personas de diferentes lugares; otros han sido terribles, como los que trajo consigo la dictadura y su represión absurda y sin sentido; muchos otros han sido frustrantes como encontrarme con la testarudez de algunas autoridades en mantener vigente el paradigma escolar, a pesar de los fracasos estudiantiles. No sólo tenía que prepararme con seriedad y entusiasmo para entretejer teoría y práctica sin caer en el verbalismo ni en el activismo. Freire me enseñó lo básico: asumir la responsabilidad de mi formación, que en casa me lo inculcaban, pero que no escuchaba, a denunciar y a anunciar, a reencauzar los procesos cuando fuera necesario y a orientarme en medio de la confusión. Mientras aquellos aprendizajes se expandían como rizomas, comprendía la

riqueza que tiene educar en libertad, sin simulaciones, y que ello tiene consecuencias graves, como la pérdida del trabajo y el exilio forzado o voluntario.

Aunque Freire modeló con su vida lo que es ser maestro, jamás se asumió como tal. Supo estar presente cuando fue necesario y ausentarse para dejar crecer, evitando las presencias excesivas y las dependencias atrofiantes.

Freire me enseñó criterios simples, pero de una gran complejidad, la cual ha ido creciendo exponencialmente a lo largo de los años. Los recibí como si fueran semillas que tenía la responsabilidad ética de alimentar para que germinaran y fructificaran, pero en este proceso se infiltraba la tentación larvada de que lo convirtiera en una suerte de fetiche icónico donde cobijarme mientras repetía sus cavilaciones. Por ello, decidí no ser experto en el pensamiento freiriano, sino un aventurero educacional, al igual que él, que podría recurrir a sus mapas cuando necesitara alguna orientación, que cada vez deberían ser menores, aunque nunca desaparecerían. Dialogando con Freire nunca me sentí sobrepasado por datos, relaciones y abstracciones, aunque los usaba, pues encantaba con sus descripciones que mostraban problemas y sugerían alternativas esperanzadoras; además, su portuñol me fascinaba. Sus enseñanzas me cautivaron y no dudé en continuar mi formación como profesor de Filosofía, profesionalizando mi condición natural de educador; pero atento a que aquella formación no me desviase de ser el educador que deseaba ser. Con los años descubrí que como profesor podía *escolarizar* mis enseñanzas y los aprendizajes de mis estudiantes, por lo que debía mantenerme vigilante porque la rutina carcome todo y tienta culpar a los otros: "los alumnos que tengo", "el sistema lo exige y me impide...", "mi director no lo permite", etc.

Maestro y discípulo, él y yo, evolucionamos como seres históricos; él, con su exilio y reinventándose; yo, con mi devenir universitario y su compañía acogedora, aunque silenciosa. En ese tiempo no sospechaba que en menos de una década también padeceríamos una cruenta dictadura y que nuestra vida tomaría un giro inesperado que con dolor me ayudaría a comprender mucho mejor la profunda riqueza de sus planteamientos educativos. Él nunca supo que continuamos dialogando porque sus enseñanzas trascendieron en el tiempo para ayudarme a responder a desafíos inéditos, evitando que me inmovilizara atrapado por la rutina, que me hubiera llevado a repetir lo mismo sin ganar experiencia. Me enseñó a *leer el mundo*, a comprender que esa lectura precede a la de las palabras, a crear relaciones epistemológicas sustentándolas en valores éticos y estéticos. De un modo, persuasivo, jamás invasivo, sus enseñanzas se entrelazaron con mi deriva existencial.

Freire nos ayudaba a leer el mundo escuchando el relato que le hacíamos de nuestra lectura, no de algún libro, por importante que fuera, sino el de la realidad, tal como la experimentábamos. Gracias a ese diálogo aprendíamos que aquello que sabíamos poseía un valor inestimable, aunque careciera de reconocimiento formal. Nos reconocíamos como *hacedores de cultura*, hiciésemos en la vida lo que fuese. Freire no nos desarraigaba, más bien nos ayudaba a *domiciliarnos en la tierra*, tal como Gabriela Mistral reconociera que hicieron con ella su madre y hermanastra, quienes le nombraban las aves y las plantas que habitaban aquellos cerros semidesérticos del Valle del Elqui. Con perplejidad descubría que para leer el mundo y comprenderlo no precisaba ni del griego ni del latín, como en mis clases de filosofía antigua y medieval, ni moverme a un alto nivel de abstracción y complejidad, pues eran lecturas sencillas y críticas, nunca frívolas ni triviales, que resaltaban algunas características que evidenciaban la urdimbre de sus patrones, que reconocía parcialmente, comprendía imperfectamente y nombraba con imprecisión. Pero aquello no me desmotivaba, más bien aumentaba mi curiosidad epistemológica, que me llevaba, por ejemplo, a aplicarme en el estudio del griego, latín y de todo lo que me enseñaban en la Universidad Católica de Valparaíso; pues intuía su valor potencial, aunque todavía no lo entendía a cabalidad. Demoré años en comprender a cabalidad que esos procesos dependen del contexto, de las interrelaciones que generan, de las emergencias inesperadas que les afectan y de que cada nivel de complejidad no se explica sólo por sus elementos constituyentes (Calvo, 2020).

En ese ambiente educativo desafiante, estimulante y grato, aprendimos para siempre que educar es paradójal. Por una parte, educar es causa de gozo íntimo y no de amargura; esperanzador, pero no perturbador; liberador, pero nunca opresor. Por otra, educar puede causar incomprensión, aislamiento, consternación; cesantía, entre muchas otras consecuencias nefastas. Es por esto que quien educa debe estar consciente de que nada de lo que haga estará exento de consecuencias; algunas podrán ser extraordinarias, como la del analfabeto que descubre la riqueza oculta en las letras; otras de estupor como cuando se descubre la molestia del opresor que no desea ni comprende por qué el oprimido prefiere la libertad al avasallamiento; así como otras de incomprensión, como cuando el educador es despedido porque ha enseñado con autonomía y sus alumnos desean ejercer su libertad. La condición paradójal de la educación exige conservar la inocencia epistemológica, evitando las tentaciones quiméricas de propuestas ingenuas (Calvo, 2017a), como aquellas que anuncian que seleccionar a los estudiantes favorece el rendimiento académico de los escogidos o que los laboratorios de computación mejorarán los aprendizajes. Para diferenciar entre una y otra, es necesario tener claridad ética respecto a que educar es político y mantener el entusiasmo educativo

ante las consecuencias que causan los intentos de subvertir las amarras de la escolarización, esto es, las que impone la educación bancaria.

Con esos antecedentes hormigueando en mí, advertía que si me preparaba bien podía ayudar a revertir en alguna medida las consecuencias negativas de la escolarización, aquella que discrimina y convence a los estudiantes de que no son capaces de aprender y que el profesorado torpemente se encarga de hacer efectiva. También descubría la otra cara, aquella de la generosidad y el altruismo presente en la mayoría de las personas y en muchísimos profesores-as, que eran capaces de dar todo por el placer de compartir y de enseñar lo que se sabe. Todo ello suscitó en mí inquietudes profundas respecto a qué hacer ante la coexistencia de procesos sociales antagónicos. Imagino que, al modo como Freire lo debe haber hecho en algún momento, arribé a una conclusión prodigiosa y sencilla: hay que educar en libertad. Años después complementarí­a precisando, que hay que educar, pero no escolarizar. La educación, en tanto lectura del mundo, libera; mientras que la escolarización, en tanto proceso de reproducción, oprime. Hace medio siglo que Freire tituló "Pedagogía del Oprimido" (Osorio, 2018) a uno de sus libros, que se convirtió en el más leído y citado, aunque aquello, tristemente, no significa que sus ideas hayan transformado las prácticas escolares de quienes lo citan, pues para muchas personas las ideas de Freire valen como alusiones, pero no como referencias de prácticas libertarias.

Es altamente probable que aquello sea una consecuencia indeseable de la popularidad de Paulo Freire, quien es conocido, por lo menos de nombre por la mayoría de los-as educadores-as; si alguien que trabaja en educación no lo conoce, sorprende por tamaña ignorancia profesional. Hay que señalar, sin embargo, que durante la dictadura chilena sus textos y enseñanzas estaban proscritos, lo que explicaría la ignorancia en muchos-as, pero la dictadura terminó formalmente hace treinta años, aunque todavía se cuelga en la vida democrática, además sus textos y conferencias están disponibles gratuitamente en la red. A Freire se le cita para justificar argumentos y posiciones, pues se asume que su voz clara y sencilla, respalda y fortalece los argumentos ajenos. No dudo que las enseñanzas de Freire iluminan, tal como lo hace un faro, pero al igual que la luz que busca el marino, que sólo le advierte de los riesgos que le acechan, la responsabilidad de su decisión y de sus consecuencias siempre recaerán en quien educa y no en su mentor. Freire orienta, pero no obliga; previene, pero no impone; alerta, pero no coacciona. Nos pide ser libres para explorar, gozar, padecer, errar, acertar y responsabilizarnos de nuestras decisiones y de sus efectos. Nos demanda dialogar sin imposición escuchando lo que nos dicen y no lo que queremos escuchar, tal como la sabiduría popular

nos enseña que “no hay peor sordo que el que no quiere oír, ni peor ciego que el que no quiere ver”.

Freire, sin dejar de ser nordestino, se convirtió en ciudadano del mundo porque supo leer su realidad, comunicarla con inocencia, pero sin ingenuidad y trascenderla sin negarla. Fue un hombre de su tiempo, comprendió sus tensiones y nos alertó de tantas tentaciones quiméricas que nos confundirían; padeció las contradicciones de su época histórica y las paradojas que siempre nos acompañan; sufrió el exilio y la envidia larvada, pero disfrutó del reconocimiento sincero y de la sonrisa que nacía del alma del analfabeto cuando se descubrió tan culto como él. Me gusta pensarle como una persona como nosotros, que nos invita a desarrollar nuestra curiosidad epistemológica, comunicar nuestras reflexiones y ponerlas a prueba consciente de los riesgos que traerán consigo, especialmente cuando el diálogo revela los subterfugios del poder y de la subordinación.

Freire, al igual que todos y todas, propendió a aprender y a enseñar desde la más temprana infancia, pero me intriga pesquisar cuáles fueron las circunstancias que le llevaron a convertirse en el maestro orientador de millones de educadores en el mundo. Ciertamente que no puedo responder a esta interrogante ni es mi intención hacerlo, pues no pretendo ser exégeta de su obra; lo que me incumbe como educador es bosquejar algunas pistas que nos ayuden a desarrollar nuestros dones, especialmente aquellos relacionados con el arte de educar.

En este contexto, Freire es un ejemplo a imitar, pero no para copiar falsificándole. Nos orienta, pero no nos sustituye porque todo lo que hagamos es de nuestra incumbencia y no de él, aunque nos guíen sus ideas. De nosotros depende descodificar sus códigos educativos, que responden a la época histórica que vivió y lo que pudo avizorar del futuro. Sus equivocaciones no mermán la riqueza de sus aportes, pues sólo muestran sus esfuerzos por comprender la complejidad de los procesos y poder comunicarlos de la mejor manera. Si lo consiguió o no, personalmente no me preocupa en nada, pues él fue tan imperfecto con cualquiera de nosotros.

Cuando pienso en Freire como maestro me intriga entender cómo pudo formarse para poder desplegar tanta riqueza y claridad conceptual. No quiero centrarme en que fue un hombre dotado, simplemente porque con ello explicaría todo y nada. Si fue dotado, lo fue al igual que la mayoría casi absoluta de todos nosotros al nacer, pero él logró sortear las trampas que le imponía la escolarización (Calvo, 2016 a) y otras formas de domesticación. No dudo que fue una persona sensible, observadora, inquieta, indagadora,

exploradora que inventaba respuestas y que ponía a prueba a sus profesores, como todos nosotros hemos hecho en más de alguna ocasión.

Como no he investigado en su biografía, me siento libre para preguntarme cómo fue estimulado desde su temprana infancia. Desde pequeño habrá explorado su entorno físico y cultural, relacionando todo lo que iba aprendiendo; si se equivocaba, intentaba corregirlo. Lo imagino anticipándose al placer que le provocaría descubrir si se cumpliese alguna de sus hipótesis, atento a si su experimento daría los resultados previstos. Creo que desde pequeño disfrutó del gozo que causa la incertidumbre de no poder anticipar las consecuencias de sus acciones que involucran temas valóricos o fenómenos físicos, como si fuera un filósofo científico. No dudo que cultivó sus dones curioseando por todos lados y en todo momento, lo que permitió que fructificaran sus dones. Lo imagino leyendo a hurtadillas arrinconado detrás de un sofá, como yo lo hacía detrás del piano que mi madre tocaba ocasionalmente; también leyendo en la noche con una linterna bajo las ropas de la cama, arriesgándose a la amonestación, pero que estaba dispuesto a padecer. Le imagino urdiendo tramas a partir de la lectura, ávido de continuarla al despertar o en la escuela evitando que le sorprendiera su profesor o profesora y le castigara, sin sospechar que estaba reprendiendo a quien llegaría a ser el gran educador del siglo XX. Esta imagen me seduce porque me recuerda a Jack Andraka (2015), que en su adolescencia creó un test de bajo costo –alrededor de 3 céntimos de dólar- para diagnosticar el cáncer pancreático, considerado científicamente imposible de detectar, que leía revistas científicas escondidas en clases. ¡Qué pasión más maravillosa y tan incomprendida en la escuela, que castiga al distraído por estar abstraído en otro universo y porque no puede dar cuenta de qué es lo que trama en su inconsciente, pero que algún día podría aflorar!

Podemos formularnos muchas preguntas respecto a cómo aconteció el devenir histórico de Freire, pero no buscaré en sus biógrafos las respuestas, pues prefiero quedarme con la incógnita para que siga alimentado mi curiosidad. A saber, ¿cuáles fueron las semillas que cultivó, que crearon rizomas y que germinaron en “La educación como práctica de la libertad”? ¿Usó las mismas semillas, pero las cultivó de manera diferente o fueron otras las que plantó para redactar “Pedagogía de la esperanza”? ¿Cómo nombró a sus libros? ¿Habrá sido gracias a un sueño o una intuición serendípica? Me gusta imaginarle sonriente y comunicándole a sus cercanos que ya tenía el nombre del libro. ¿Quién le habrá ayudado a soñar con las palabras mostrándole su poder constructor de realidad, que años después le llevaría a exigir el derecho del analfabeto y de toda persona a decir *su* palabra y no a repetir la de otros y que ese simple acto era profundamente subversivo? Si me contestaran que fue la madre o el

abuelo, no quedaría satisfecho, pues no me explicaría cómo la madre o el abuelo lo hicieron. En el cómo radica la clave. Análogamente habrá aprendido a conjeturar cuáles podrían ser las consecuencias de sus actos, que en Chile decimos "el que la hace, la paga", a revelarse frente a injusticia que le parecieron inaceptables. A propósito, ¿qué le ayudó a templar su personalidad para que pudiera sobrellevar el exilio, la envidia y el resentimiento de personas cercanas?

A lo largo de la vida, no me he interesado ni me ha importado referirme a lo que realizó y escribió en su vida, pues aquello se encuentra en sus escritos, conferencias y biografías. Para saber de ello, sólo debo estudiar su obra o buscar en Google, al modo como se escriben muchos trabajos escolares y universitarios, que no trascienden porque se limitan a yuxtaponer datos con alguna coherencia, pero sin vida. Esto desespera a muchos docentes que descubren que esos trabajos son copias o parafraseo, propios de una escuela necrófila.

Prefiero una perspectiva *biófila* acerca de Freire, que nos permita avanzar, no tanto en la comprensión de cómo llegó a convertirse en maestro de maestros, sino cómo nosotros, reflejándonos especularmente en él, podemos incidir como educadores en nuestros ámbitos de acción y reflexión. En este contexto recuerdo la entrevista que André Stern (2015) le hace a Arno, su padre, donde le dice: "Tú, papá... eres en todos los campos un gran ejemplo para mí, un gran modelo. Pero me gustaría precisar, ... que no deseo en absoluto ser tú. Ni siquiera ser como tú. Sucede que, a lo largo de todos estos años, ante mis ojos, *has sido tan tú, que me has dado ganas de ser yo mismo tanto como tú eres tú*" [la cursiva es mía] (Stern, 2019). Padre e hijo entrelazan los devenires de sus existencias, a medida que van conformando una unidad emergente y dinámica a partir del caos presente en la diversidad de sus contextos.

Mi escrito no es biográfico porque considero que el mejor homenaje que puedo hacerle es mostrar cómo me ayudó a convertirme en educador, que espero les ayude a ustedes. Como educador me pregunto qué le habría pasado a Freire si él hubiese sido mi alumno. ¿Le podría haber ayudado a ser lo que fue o yo le hubiese frenado, privando a la humanidad del aporte de sus enseñanzas que en ese tiempo juvenil estaría esbozando dubitativamente? ¿Habría sido un profesor significativo para él o me habría olvidado pronto porque no le hubiera dejado impronta alguna? ¿Habría podido inquietarlo e intrigarlo con mis clases y que esas ideas le acompañasen en el regreso de la universidad a la casa, dándole una y otra vuelta, mientras intenta comprender sus alcances? Si bien es imposible responder a estas cuestiones, les invito a plantearse estas y otras situaciones hipotéticas y asombrarse ante lo que les sugieran como posibilidades educativas, para aplicar con nuestros-as estudiantes. Me pregunto

¿qué descubrió en el diálogo para que le convirtiera en condición necesaria para educar en libertad, que no repetía lo que se ha dicho en la tradición occidental? A propósito, ¿en qué, ¿cómo y cuánto influyeron en él las cosmovisiones indígenas y de otras tradiciones culturales, como la de India y China, que reconocen el diálogo con la naturaleza para tomar decisiones? (Carter, 1976; Chen y Shunchao, 1997; Mander 1994).

Con estas preguntas busco alterar lo común, abandonar la seguridad de la respuesta a flor de labios, invertir los roles y estar atento a las emergencias que me producen conjeturar que Freire deja de ser mi educador-educando para convertirse en mi educando-educador. Se trata de una ficción total, pero útil porque me desafía a preguntarme qué debo enseñarle a quien será mi maestro. Ya no le pregunto a Freire lo que podría encontrar en sus libros, sino que le imagino en contextos diversos atendiendo otros desafíos. Lo que ello me provoca no responde a lo que Freire haya pensado, escrito o simplemente elucubrado, sino a lo que yo intento comprender. Si lo imagino como mi alumno es porque me pone muy alta la vara y me debo ejercitar con los mejores. Se trata de un desafío complejo, aunque no sea más que una ficción, pero que me ayuda a aprender cómo sacar lo mejor de mis estudiantes, tal como lo enseña Sócrates. Si no me desafío a mí mismo, es iluso que lo espere de mis estudiantes porque descubrirán mi falsedad, como si intentara entusiasmarles con la lectura y jamás me han encontrado ensimismado leyendo. Además, si no soy capaz de asombrarme ante el complejo tejido de lo que existe, de indignarme ante la injusticia y de *diseñar* con lo que podemos construir en conjunto, sería mejor que me retirase de la enseñanza. Se trata de una decisión íntima y personal, de la que soy éticamente responsable.

Cuando Freire afirma que debemos educar *en* libertad y no *para* la libertad, nos enseña qué hacer, pero es nuestra responsabilidad llevarlo a cabo en el contexto histórico de cada uno. Si acogemos sus propuestas debemos recrearlas para no convertirlas en consignas desarraigadas. No hay problema en que nos apoyemos en ellas, pero debemos imprimirle nuestro sello personal e histórico, de tal manera que quien juzgue lo que hacemos pudiese decir algo así como: "esto es freireano, sin duda, pero decididamente no es Freire", pues en ella se encontrará la impronta indeleble del maestro junto a nuestra originalidad. Como maestro aconseja, guía y orienta, pero no intimida, obliga ni impone. Deja hacer, con todo el riesgo que ello trae consigo, pues la incumbencia corresponde al que ejecuta. Podemos encantarnos y valorar sus planteamientos como sugestivos y pertinentes o podemos argüir que sus proposiciones son inadecuadas y extemporáneas, pero nada de ello nos libera de examinar sus tesis para entender por qué argumenta de ese modo, en qué se ha fijado, qué habrá asumido y qué desestimado, cuáles habrán sido sus

sesgos epistemológicos que le ocultaron aspectos fundamentales, etc. Puedo preguntarme todo ello, porque Freire sólo fue un hombre de su tiempo, tan eximio en algunos aspectos y, tal vez, tan anodino en otros. Como todos, Freire vivió los procesos sociales de su época, pletóricas de utopías que nos encantan y de dictaduras que nos avergüenzan, de creaciones artísticas hermosas y dolores injustificables, de propuestas utópicas y de represiones aniquilantes. En esos contextos turbulentos y contradictorios nos enseñó que somos hacedores de esperanzas y sembradores de sueños, pero no de ilusiones fatuas, presuntuosas e ingenuas. Somos *diseñadores* de nuestro futuro, tal como lo comprenden campesinos/as de La Cocha en Pasto, Colombia, que sostienen que uno debe *diseñar* lo que anhela, *diseñando* nuestros sueños.

Las enseñanzas de Freire al inicio de mi formación universitaria a lo largo de un par de semanas en su oficina en Santiago de Chile me permitieron reconocer cuál sería el punto de apoyo desde donde cultivaría mi formación personal, profesional y académica de docente e investigador (Calvo, 2017b). Considero que ello fue análogo a lo que Arquímedes buscaba para poder mover al mundo. Él me dio el punto de apoyo para comenzar a caminar con entusiasmo, inquietudes y esperanza en aquellos territorios que se abrían ante mi curiosidad juvenil, algunos de los cuales exploraría, conocería e intentaría transformar. Años después de mi encuentro con Freire, unos colegas náhuatlts, en una reunión sobre la violación de los derechos humanos, me mostraron el profundo error del paradigma occidental al afirmar que debemos transformar el mundo, cuando lo que debemos hacer es adaptarnos a él (Fukuoka, 1999). Aquello me conmovió profundamente porque comprendí el craso e inadmisible error que marca nuestras reflexiones, porque hemos asumido acríticamente que somos los reyes de la creación (Peat, 2005). Nunca pude preguntarle a Freire qué pensaba respecto a ello. Tal vez lo trabajó alguna vez, pero ya no requería que él me respondiera, pues era yo el que debía comprender sus implicaciones y cómo aquello pudiese calzar con la propuesta educativa que estaba elaborando sin la sistematicidad de Freire.

Valoro a Freire como maestro de maestros; como tal, debe haber huido de los discípulos que continuaban dependiendo de él. No sé si actuó de ese modo o no, aunque me inclino por suponer que siguió ese criterio. Por mi parte, nunca me sentí dependiente de él, a pesar de la admiración que le tenía y la necesidad que sentía de escucharle en los primeros años, hasta cuando tomé consciencia de que todo lo que pasaba intentaba explicarlo como yo creía lo haría Freire. En ese momento corté formalmente con mi maestro; me alejé de él y partí sin su compañía. No quería depender de él; para continuar mi formación sin él, indagar autónomamente y animarme a formular mis propuestas. No se trataba de soberbia ni de engreimiento ni de arrogancia, sino

sólo era la expresión lúdica y dubitativa del genuino deseo de aprender por mí mismo, aunque me equivocara, tal como él debe haberlo hecho muchas veces en su vida. ¿Cómo habrá sido su relación con sus maestros-as?

Mi anhelo respondía a mi propensión a aprender y a enseñar que me instigaba a relacionar ideas, aunque frecuentemente titubeaba porque no las comprendía, aunque improvisaba argumentos precarios, que poco a poco iban tomando forma o se desbarataban completamente; en otras ocasiones emergían en mi mente con claridad meridiana, como cuando comprendí por qué la escuela fracasa en su misión de educar y deja de ser aquel medio promotor de equidad, justicia social y de ejercicio democrático libertarios.

ENCUENTRO CON REUVEN FEUERSTEIN

De Freire aprendí a elaborar criterios para recibir, procesar y comunicar lo que aprendía, que he ido mejorando para enseñar cada vez de manera más sencilla, pero no insustancial, y ayudarles a mis estudiantes a comprender el tema y sus implicaciones. Décadas más tarde encontré una ayuda extraordinaria cuando conocí a Reuven Feuerstein y pude complementar sinérgicamente las enseñanzas de ambos maestros. Con Feuerstein aprendí qué hacer cuando, a pesar de todo el esfuerzo dialógico freireano, no lograba superar las dificultades cognitivas que presentaban mis estudiantes y que yo también padecía.

Con Feuerstein aprendí que podemos adolecer de diversas disfunciones cognitivas que nos dificultan o impiden recibir los datos con fidelidad, elaborarlos para transformarlos en información significativa y comunicarlos con claridad y precisión; ahora bien, y no obstante la gravedad de esas disfunciones, podemos superarlas gracias a las *experiencias de aprendizaje mediado* (EAM) que el-la *mediador-a* creará y usará cuando enseñe, por ejemplo, a leer, a conocer la estructura celular, el principio de incertidumbre o las culturas de Abya Yala. Quien media ayuda amorosamente para desenredar aquello que dificulta la recepción de la información, su elaboración y la comunicación de ello. Las trabas pueden estar en una, en dos o en las tres fases del acto mental. Si recibo mal un dato, aunque lo procese bien y no tenga dificultad para comunicarlo, daré mal el mensaje. Si lo recibo bien, pero tengo problemas para comprenderlo, igualmente lo comunicaré mal. Si lo recibo bien, lo proceso sin problemas, pero estoy nervioso, lo comunicaré mal. Por lo tanto, como educador-a o mediador-a debo ocuparme de atender aquellas tres fases del acto mental (López de Maturana, 2010). La mediación siempre es contextual y partir desde el *aquí y ahora* histórico de los-as educandos-as, pues todas las EAM deben ser intencionales, significativas y trascendentes para generar la reciprocidad de sus educandos-as (Feuerstein, 1988). Los planteamientos de Freire y de Feuerstein, diversos en tantísimos aspectos, se

hermanan porque ambos comparten una profunda esperanza ilimitada, pero realista, en las capacidades del ser humano, independiente de las características y condiciones personales y sociales de cada uno. Cuando Freire nos enseña que somos *hacedores de cultura* y Feuerstein que todos *propendemos a aprender*, cada uno me enseña lo que para mí ha constituido un sencillo, pero magnífico, punto de apoyo para iniciar mi tarea de educador.

Con Feuerstein aprendí como ser mucho más pertinente, no en términos del contexto, que ya lo había aprendido con Freire, sino en términos del proceso, al saber cómo atender las disfunciones cognitivas que presentasen mis estudiantes y que les dificultan u obstaculizan recibir, procesar y comunicar lo que sabemos que, al educar enfrentamos múltiples desafíos, todos complejos, pero no por ello complicados. Uno de los más graves y que enmaraña todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, surge cuando la cultura se constituye como medio opresor y la propensión a aprender nos lleva a *aprender que no podemos aprender*, tal como les ocurre a millones de estudiantes en el mundo por causa de profesores-as, que no han sido educadores mediadores, que no les han permitido *leer su realidad* y han debilitado su propensión a aprender, permitiendo que les infecte el virus de la *privación cultural*, que les dañará profundamente y, tal vez, de por vida. Superar esos daños exige bastante dedicación intencional y superar la estigmatización social de personas *incultas* y *vulnerables*, como eufemísticamente se disfraza en Chile a la condición de haber sido vulnerado en su dignidad y en su derecho a aprender bien y sin problemas. La privación cultural nos impide crear criterios orientadores para situar e interpretar un problema y su contexto; también nos afecta cuando no podemos entender una instrucción porque carecemos de habilidades lingüísticas, o no sabemos cómo relacionar la información acerca del COVID-19 con nuestras condiciones de vida, o no sabemos orientarnos para llegar a un lugar desconocido.

ENCUENTRO CON EL CAOS Y LA COMPLEJIDAD

Análogamente al punto de inflexión que experimenté al conocer la propuesta educativa de Feuerstein, viví uno, que calificó como el más radical, ya que me llevó a integrar holística y sinérgicamente el mundo físico con el social y cultural. Sucedió cuando me encontré con el libro *La conspiración de Acuario* de Marilyn Ferguson (1988), que me mostró la existencia del caos en todos los fenómenos y procesos de la naturaleza, incluidos los humanos, por supuesto, y que éste tiende a auto organizarse de acuerdo a patrones discernibles (Capra, 2016; Gleik, 1988). A pesar de todas las diferencias que parecieran alejarme de Freire y de Feuerstein, siento que todo se complementa sinérgicamente en niveles de complejidades de mayor alcance y profundidad. Nuestros discursos educativos son diferentes, pero no son opuestos. Estos estudios me han sumido

en un estado *endorfínico*, en el que he estado investigando cómo el caos actúa en los procesos educativos (Calvo, 2003, 2008, 2011) y cómo afecta el desarrollo de las funciones cognitivas (Calvo, 2016 c). Hemos comprobado que *los procesos educativos tienden a auto organizarse como fractales* y lo hacen de manera sencilla, armoniosa y bella. Esto me ha llevado a conjeturar que la evolución que hemos vivido por millones de años nos habilita para procesar información cada vez con mayor precisión y abstracción, por lo que no hay razón que pueda justificar con legitimidad los fracasos escolares (Calvo, 2016 d). Si hay fracaso es porque hay una *mala educación*, es decir, que no se educa, sino que se escolariza.

Con esos antecedentes a la mano, cuando *leía el mundo* encontraba lo que antes no hallaba. Ante mi mirada emergían regularidades que constituían patrones que se auto organizaban en niveles de complejidad creciente, pero dependiendo de las condiciones iniciales, las que pueden provocar desarrollos imprevistos y a veces catastróficos, que se conocen como *efecto mariposa*. Un nuevo nivel de complejidad plantea desafíos inéditos porque no puede explicarse a partir de sus elementos constituyentes, pues ese nivel genera sinergia, que es mucho más que la suma de sus partes. Por ejemplo, no logramos explicar qué es el agua relatando que se compone de dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno, pues nada del agua existe en el hidrógeno ni en el oxígeno. El agua es una *cualidad emergente* sólo cuando se cumplen esas condiciones. Ahora comprendía, pero desde otro nivel de complejidad, que el analfabeto crea cultura porque no puede evitar hacerlo ya que propende a aprender y aprende relacionando cada vez de manera más compleja y abstracta. Esto me lleva a afirmar que educar es asombrar con algún misterio, pues ello despierta la fascinación por aprender. Se trata de algo tan simple como maravilloso y que nos desafía a todos-as, pero en especial a los-as que pretendemos educar.

También comprendía por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Su capacidad de aprendizaje encarnada en su cuerpo histórico es tan formidable que los diseñadores de la inteligencia artificial reconocen que deben emular el aprendizaje infantil y el sentido común para crear los nuevos algoritmos que los llevarían a desarrollar la súper inteligencia y, quién sabe, si alcanzar la *singularidad tecnológica* (Coleman, 2019; Dehaena, 2020; Yonk, 2020). Esa misma riqueza la descubro en los *procesos educativos informales*, gracias a los cuales siempre estamos relacionando todo con todo, sin establecer distinciones de si es cognitivo, afectivo o volitivo, pues se integran sinérgicamente y sus fronteras son difusas y no dicotómicas. Desafortunadamente, en el ámbito de la educación formal y de la investigación

educativa, es habitual que se les menosprecie porque se les describe como espontáneos y asistemáticos sin mayor estudio, lo que lleva a ignorar cómo se auto organizan a partir del contexto caótico. Además, estos procesos nada tienen de espontáneos porque no surgen de la nada, sino del contexto histórico donde estamos situados; tampoco son asistemáticos porque van creando sentido, intencionalidad y trascendencia a medida que ocurren. Se trata del *estar-siendo-ocurriendo*, que reconocen los pueblos andinos (González J. y J. Illescas, 2002).

También comprendía deslumbrado por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Si bien antes sabía aquello, pensaba que con los años perdíamos aquella cualidad, pero ahora verificaba que no era así, que si la perdíamos era porque nos la habían arrebatado, pero que podíamos recuperarla, claro que con esfuerzo y la ayuda de un-a mediador-a para resarcir el daño ocasionado, tal como podemos revertir y tal vez anular los efectos del fracaso escolar, la privación cultural y la enajenación. Igualmente comprendía que el proceso de mediación es tan sencillo como complejo, porque complejidad y simplicidad mantienen entre sí una relación paradójica, donde cada una requiere a la otra, al modo como el saber no lo entendemos sin la ignorancia, ni a ésta sin el saber.

Es improbable que en la escuela se acepten los procesos educativos informales, porque se los confunde con desorden e indisciplina y porque en la escuela se vive una fuerte compulsión por sancionar todo lo que el-a alumno-a asevera como verdadero o falso, a pesar de las insistencias para evitarlo y, mejor todavía, eliminarla de la práctica escolarizada. Al sancionar dicotómicamente se coarta la creatividad y se daña el interés de quien está aprendiendo. Tampoco se sabe qué hacer con la confusión, la ambigüedad y la imprecisión, privándole a la propensión a aprender de un caldo de cultivo extraordinario, desde donde podrían germinar intuiciones serendípicas extraordinarias. Eso es análogo a intentar eliminar toda la flora bacteriana de nuestro cuerpo. Sin ella, moriríamos. En este sentido, considero que Freire tenía razón al calificar a la escuela de *necrófila* y al describir a cierta educación como *bancaria*, aunque lo aseverara por otras razones y tal vez sin conocer la teoría del caos. No argumento en contra de saber si una afirmación es verdadera o no, sino sólo advierto que es inoportuno hacerlo con tanta frecuencia y, peor todavía, con tantísima autoridad, especialmente cuando se está inmerso en el proceso de aprender que avanza y retrocede, cambia y conserva, comprende y confunde. A los-as niños-as cuando están embebidos-as en el juego no les preocupa si es verdad lo que están aprendiendo o si están confundidos-as. Simplemente gozan del fluir en el aprendizaje. Si se les permite aprender, es decir, si no se les

coarta la propensión a aprender, lo harán con gozo y cada vez mejor. El progreso se acrecentará si, además, cuentan con la ayuda de un-a mediador-a que les auxilie a descubrir cómo superar las dificultades y a encontrar nuevas pistas a explorar, que es lo que proponen Feuerstein y Freire.

Desconsoladoramente la enseñanza escolar, salvo valiosas y escasas excepciones, no promueve aprendizajes que se constituyan en *satisfactores sinérgicos* (Max-Neef et al., 1986), esto es, aprendizaje que se relacionan con otros cobrando sentido y trascendencia. No es el caso, de aquellos-as estudiantes que logran buenos aprendizajes en alguna asignatura – biología, por ejemplo, o en las de un área como ciencias-, pero no en las otras. Se dice que son buenos-as para las matemáticas o para la historia o sólo para la educación física. Esos estudiantes logran *satisfactores singulares*, pero no sinérgicos. Afirmo que la mayoría de los logros escolares, que tanto se publicitan en la escuela neoliberal, se reducen a ser sólo satisfactores singulares. No niego que haya estudiantes que logran satisfactores sinérgicos, pero son una minoría porque la escuela disminuye su probabilidad como consecuencia del enfoque epistemológico que guía a la enseñanza y evalúa los aprendizajes. La mayor parte de los aprendizajes los califico de *pseudo satisfactores* porque los-as estudiantes y el profesorado se centran en la nota para saber si han aprendido. La nota mínima de aprobación es criterio suficiente para creer que se ha aprendido. Recordemos que en Chile un Ministro de Educación propuso identificar a los colegios según el rendimiento en la prueba SIMCE, como si de semáforos se tratara: verde para los que obtuvieran calificaciones superiores, amarillo para las que no estaban mal, pero tampoco bien, y roja para los deficientes que curiosamente corresponden mayoritariamente a las escuelas públicas. Estos pseudo satisfactores prueban la mediocridad que alcanza la escolarización.

En otros casos, el satisfactor es abiertamente negativo, como cuando es *inhibidor* de la propensión a aprender del estudiante, a quien se lo rotula y excluye del aprendizaje, convirtiéndole en un-a eximio-a simulador-a que aparenta haber aprendido. Tristemente esto no termina allí, pues muchísimos estudiantes se convencen de que no pueden aprender, con lo que cierran un círculo férreo que aprenden muy bien gracias a su propensión a aprender, pero que se vuelve en su contra: aprende que no puede aprender. Se trata de los *satisfactores destructores*.

En las escuelas los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran atrapados por un entramado conceptual que presiona al profesorado y estudiantado a aminorar hasta el mínimo, la propensión a aprender y a enseñar porque se sobrevalora la repetición, que pueden ser fechas, fórmulas o datos, olvidando que educar consiste en promover procesos de creación de relaciones

posibles, que podrían llegar a ser *probables* si se encuentran antecedentes que lo avalen y, tal vez, *practicables* o *realizables*, si los descubrimientos en ciencias y tecnología lo respaldan.

Uno es reproducción; el otro, invención; si bien, ninguno se da en estado puro, sino entremezclados, en la escuela predomina la imitación, la copia, la réplica, lo que fomenta el fracaso escolar porque toda repetición inhibe la curiosidad epistemológica, excepto cuando se ha comprendido la relación y sirve para adquirir destreza, como todos hacemos cuando deseamos ser competentes, por ejemplo, al tocar un instrumento, resolver algún tipo de ecuación, detectar con ojo clínico estados emocionales, etc. En torno a la escuela se ha consolidado una cultura escolar que ha arraigado en todos sus actores, incluidas las familias y autoridades con poder de decisión, que se centran en las calificaciones como el criterio más seguro de lo que se ha aprendido, a pesar de que casi ningún estudioso y profesor-a lo defiende. Reproducir y repetir desentusiasma, desapasiona y aniquila en poquísimo tiempo. Es gravísimo que en los pasillos de aulas escolares y universitarias se escuche decir que "los profesores hacen como que enseñan y que los estudiantes hacen como que aprenden". Es el reino de la simulación, aparentando conocer lo que no se ha aprendido, y del disimulo, ocultando la ignorancia a través de la copia.

Freire, que vivió arraigado en su época histórica, la trascendió gracias a su reflexión dialógica comprometida. Compromiso que le llevó a asumir entre 1989 y 1992 la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo, consciente de las dificultades que encontraría y que muchos-as estarían atentos a sus fracasos e ignorantes de sus logros. Esa decisión lo engrandece porque encaró el riesgo al apoyar a la escuela pública, en vez de parapetarse tras el podio de conferencista internacional. La escuela pública debe desescolarizarse para educar a sus educandos-as, permitiendo e incentivando a sus profesores-as a no dejar de ser profesionales. Ellos-as deben tomar decisiones y no sólo seguir directrices que, aunque sean correctas y pertinentes, les inhiben, desorientan y desencantan de su trabajo, donde deben seguir mapas dibujados por otros-as y no por ellos-as. Paulatinamente van desprofesionalizándose, que es una forma de volverse privados culturales, porque cada vez tienen más dificultades para explicar qué hacen, por qué lo realizan de ese modo, cómo idean superar tales y cuales dificultades, qué harán en el futuro cercano, cómo su enseñanza se relaciona y potencia con la de sus colegas y con la cultura de sus estudiantes, etc. La mayoría describe y justifica su trabajo en términos administrativos, tal vez sería mejor decir necrófilos, pues se han vuelto incapaces de justificar como educadores lo que hacen para educar en libertad a sus estudiantes.

Se trata de un panorama desolador, pero superable, gracias a las orientaciones que podemos encontrar en los escritos de Freire y, especialmente, a las

decisiones que tomemos para soltarnos de las amarras que nos frenan, aunque haya algunas que no podremos superar en el aula. Cuando recurro a Freire trato de no buscar la idea inspiradora, sino que imagino a un Freire dubitativo, que improvisa, que yerra y se frustra; a ratos le veo preocupado porque sus interlocutores no le han entendido y descubre que él no ha sabido comunicar con claridad sus ideas. Trato de comprender cómo organiza su pensamiento, qué valor les otorga a sus errores, a sus intuiciones, a sus confusiones; cómo pule la escritura y la hace bella y fácilmente recordable para quien la lea; cuántos borradores le exige la precisión autoimpuesta, como cuando le traducían a otra lengua; cómo era el silencio que buscaba cuando pensaba divagando o enhebrando ideas. Pienso cómo le habrán sorprendido las emergencias de las ideas que aparecían sorpresivamente ante su mente, muchas de ellas desencadenadas a partir de algo trivial, pero que él le reconocía la potencia pedagógica. ¿Qué es lo que veía en ellas y que la mayoría probablemente no repararíamos? Nunca lo sabremos, pero si fuese posible preguntarle, le interrogaría por ello y por cuáles eran sus ideas matrices desde las que ordenaba todo. ¿De dónde le surgió el respeto profundo por el saber del otro? Le imagino en los momentos en que una idea le sorprende, pero no logra describirla, pues es consciente que se le escapan aspectos claves; pondera, depura, relaciona sin éxito; insiste por horas y días, hasta que inesperadamente la comprende con una claridad meridiana. Le imagino sonriendo en ese momento y se apura a escribirla para que no se le escape para siempre. ¿Cómo se habrá explicado estos procesos, que escapan a la mera explicación silogística?

Hace casi un cuarto de siglo que Paulo Freire ya no está con nosotros, pero sigue acompañándonos, tal como lo hizo mientras vivía. No supo de los *Smartphones*, del internet de las cosas, de los automóviles automáticos, de los grandes datos, de la inteligencia artificial, de los cambios en las redes sociales, de WhatsApp, no buscó información en Wikipedia ni en el potente motor de búsqueda de Google. Freire vivió en otra época, pero igual nos orienta porque entendió que como seres humanos somos hacedores de cultura. Me intriga suponer qué comentaría en aquel futuro, que no sabemos cuán lejano se encuentra, cuando los seres humanos interactuemos con *cyborgs* y muchos aprendizajes necesarios hoy día sean asuntos del pasado, tal como memorizar datos, que es el refugio de la escolarización. Creo que nos diría que debemos aprender lo que los robots no puedan realizar (Aoun, 2017; Kasse & Søndergaard, 2019) y lo que siempre hemos de realizar: *educar en libertad* para que todos-as puedan *decir su palabra* y caminar con dignidad solidaria, autonomía libre y responsable y con esperanza que en *otro mundo* no es sólo posible, sino *probable* porque nunca más volveremos a inhibir la propensión a aprender y a enseñar (Calvo, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andraka, J. & Lysiak, M. (2015). *Con uno basta. La increíble historia de un inventor adolescente que está cambiando el mundo*. Barcelona: Urano.
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. New York: The MIT Press.
- Calvo, C., López-Calva, J., Maldonado, C. & Rodríguez, E. (2020). *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Bogotá, Ecuador: Universidad El Bosque; La Serena: Editorial Universidad de La Serena; Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Morelia: Universidad Latina de América. [en prensa]
- Calvo, C. (2017a). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).
- Calvo, C. (2017b). "Educar e investigar, cara y sello del mismo proceso". *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). Vol. 3, No 1, 176-193.
- Calvo, C. (2016a). *La propensión a aprender atrapada por la escolarización. Saber en la complejidad. Revista de Educación y Cultura*. Año 0, No. 1, 22-42.
- Calvo, C. (2016b). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, Chile. 6ª edición.
- Calvo, C. (2016c). Proyecto DIULS PR16221 (2016-2018). *Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas*. Investigador principal. La Serena: DIULS.
- Calvo, C. (2016d). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), 43-67.
- Calvo, C. (2014). *¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?* *Polis (Santiago)*, 13 (37), 17-39.
- Calvo, C. (2011). Proyecto FONDECYT 1110577 (2011-2014). *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*, Investigador principal. La Serena: DIULS.
- Calvo, C. (2008). Proyecto FONDECYT 1080073 (2008-2009). *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Investigador Principal. Santiago: ANID.
- Calvo, C. (2007). *La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación*. Valparaíso: Ediciones EAD.

- Calvo, C. (2003) Proyecto FONDECYT 1030147. *La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela*. Investigador Principal. La Serena: DIULS.
- Capra, F. & Pier Luigi, L. (2016). *The system view of life. A unifying vision*. New York: Cambridge University Press.
- Carter, F. (1976). *The education of little tree*. New México: The University of New México.
- Coleman, F. (2019). *A Human Algorithm: How Artificial Intelligence Is Redefining Who We Are*. New York: Counterpoint Press.
- Chen, K. & Shunchao, Z. (1997). *La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo*. Madrid: EDAF, Luz de Oriente.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine ... for Now*. New York: Counterpoint Press.
- Ferguson, M. (1988). *La Conspiración de Acuario*. Barcelona: Kairós.
- Feuerstein, R., Rand Y., & Rynders J.E. (1988). *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum.
- Fukuoka, M. (1999). *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia: Terapión.
- Gajardo, M. (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile*. Santiago: Ediciones Flacso-Chile
- Gleick, J. (1988). *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- González-García, J.T. & Illescas-Pompilia, J.M. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo*. Cochabamba: CEDIB.
- Hasse, C., & Søndergaard, D. M. (2019). *Designing Robots, Designing Humans*. New York: Counterpoint Press.
- López de Maturana, S. (Ed). (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mander, J. (1994). *En ausencia de los sagrados. El fracaso de la tecnología y la supervivencia de los pueblos indígenas*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Max-Neef, M., A. Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Santiago: Fundación Dag Hammarskjöld

- Osorio, J. (ed.). (2018). *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Nueva Mirada.
- Peat, D. (2005). *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe*. New York: Counterpoint Press.
- Stern, A. (2015). *Yo nunca fui a la escuela*. Albuixech: Litera libros.
- Stern, A. (2019). *Una vida dedicada a la creatividad y la infancia*. Arno Stern, investigador. Entrevistado por André Stern. BBVA Aprendemos Juntos. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=bCe4jKYy8K4>
- Yonck, R. (2020). *Future Minds: The Rise of Intelligence from the Big Bang to the End of the Universe*. New York: Counterpoint Press.

Voz quinta

**VIGENCIA Y DESARROLLO TEMÁTICO DEL LEGADO
TEÓRICO-PRÁCTICO DE PAULO FREIRE¹¹**

Rolando Pinto Contreras

INTRODUCCIÓN

Particularmente en estos últimos 3 años y medio, con motivo de los 50 años de publicación de la Pedagogía del Oprimido y de la proximidad del Centenario del Nacimiento de Freire (octubre de 1921), se han publicado muchos artículos; libros y organizados eventos, conversatorios y/Seminarios/Congresos, en todo el mundo, pero particularmente en América Latina, en homenaje a este educador brasilero y a la vigencia de su pensamiento crítico/liberador.

Entre la enorme cantidad de publicaciones y eventos recordatorios, los autores de esos textos e intervenciones podrían clasificarse en tres tendencias sistematizadoras: 1) Aquellos que se autodenominan "Discípulos Freiranos", que como una memoria sacralizante de Friere, repiten sus obras y pensamientos, elevando su condición de maestro a un fetiche latinoamericano, que se le atribuye, incluso, ser el creador de la Pedagogía Crítica Liberadora en el mundo. 2) Aquellos que autorreconociéndose como discípulos, se separan de Freire y su pensamiento y generan sus propias agendas temáticas y reflexivas contextualizadas en sus propias experiencias educativas e investigaciones, teniendo otros referentes teóricos y atribuyen sus hallazgos, autocalificados como "originales", al hecho de haber roto su vínculo con el legado de Freire; perdiéndose u omitiendo el sentido transformador de las relaciones autoritarias y dominantes que se reproducen en la educación actual, fortalecidas con el neoliberalismo vigente y que Paulo Freire, de manera anticipatoria, había criticado en su Pedagogía de la Esperanza y en la Pedagogía de la Autonomía. 3) Aquellos que aprendimos con Freire que no había que repetirlo, ni abandonarlo, sino que reflexionando críticamente nuestra práctica liberadora y confrontados, también críticamente al legado de Freire, continuamos profundizando y actualizando el legado crítico liberador y transformador que aprendimos con él.

¹¹ Este texto corresponde a una parte de mi intervención en el "Conversatorio II sobre Paulo Freire y su inmortalidad", realizado el sábado 27 de marzo de 2021, organizado por CELEI.

Así, en esta tercera tendencia, hemos muchos/as educadores/as latinoamericanos/as que hemos continuado profundizando ciertos temas que estaban insinuados por Freire o simplemente señalados por él en el transcurso de su deriva reflexiva, pero que él no los desarrollo en su obra principal.

Es sobre esta tercera tendencia de discípulos freirianos que queremos analizar con este artículo/exposición¹².

Para los efectos ordenadores del texto lo hemos dividido en tres apartados:

1) En el primero tomamos aspectos biográficos de mi diálogo con Freire y mi comprensión crítica de su legado intelectual principal;

2) En un segundo apartado desarrollamos los nuevos ejes temáticos que insinuados por Freire nos hicimos cargo varios autores/as y educadores/as latinoamericanos/as, de profundizarlos y ampliarlos de manera actualizada; siempre situados/as en nuestras respectivas prácticas educativas y políticas diferentes; y

3) En el tercer apartado, visualizamos la vigencia actualizada del movimiento de la Pedagogía Crítica Liberadora, construida con Paulo Freire en los años de su vida intelectual y pedagógica activa y con algunas de sus obras analizadas a la luz de nuestras reflexiones e investigaciones actualizadas

Al terminar esta introducción queremos testimoniar nuestro profundo agradecimiento a CELEI por el espacio analítico crítico que está abriendo en América Latina y El Caribe, en la perspectiva de la inclusión y la justicia social para nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños.

MI APRENDIZAJE BIOGRÁFICO DE ACEPTAR CRITICAMENTE A FREIRE, COMO MI MAESTRO

Conocí a Paulo Freire en enero de 1966, como estudiante de Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile, inscrito en el Curso de preparación de "Coordinadores de Alfabetización de Adultos"¹³ organizado por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) y la Dirección Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura de la época.

¹² Parte del contenido de este texto, lo desarrollamos en un artículo que titulamos: "Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire", publicado en el libro Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido (2018), organizado por Jorge Osorio Vargas/Editor, Publicado en La Serena (Chile), Nueva Mirada Ediciones. Pp. 136-160.

¹³ Paulo Freire los denominaba "Coordinadores de Círculos Culturales Dialógicos". A mí me pareció que tal denominación Freiriana correspondía, en pocas palabras, al sentido epistemológico formativo propio de la Pedagogía Liberadora, que más tarde él plasmó en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970).

En el inicio de ese curso presentaron a los docentes de este y las características metodológicas del curso. Entre los docentes estaban dos sociólogos del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), un profesor del Programa del MINEDUC y Paulo Freire.

El Curso mismo era una formación intensiva sobre el Marco Político Nacional Reformista del Gobierno Demócrata Cristiano de Eduardo Frei (1964-1970), que culminaba con el proceso de Reforma Agraria, para lo cual se requería que los campesinos chilenos, eventuales beneficiarios de ese proceso, supieran leer y escribir los textos legales que los beneficiaban. Y ese era el contexto político en que se daba este proceso de Alfabetizar Adultos Rurales. Y un segundo gran tema de la capacitación era el aprendizaje de las características teóricas, los procedimientos metodológicos y el sentido liberador del Método Psicosocial de Alfabetización, que proponía Freire, que lo había aplicado en Pernambuco Rural, en el Nordeste Brasileiro.

La organización del curso tenía entonces esos dos momentos. En un primer momento, se dieron unas charlas explicativas sobre la visión de realidad que tenía el gobierno de Frei; sobre el Programa Reformista del Gobierno; sobre las políticas del Programa de Educación de Adultos, la organización sindical campesina¹⁴ y sobre el futuro proceso de la Reforma Agraria, cuya Ley estaba en el último trámite legislativo, que impulsaba el gobierno de la época. El segundo momento, era la profundización socio-cultural, política y pedagógica de las características curriculares y didácticas que proponía Freire, con su método de alfabetización.

En el desarrollo de ese segundo momento y la lectura de algunos capítulos del libro *“La Educación como práctica de la Libertad”*, del propio Freire, se despertó mi interés y curiosidad por adherirme críticamente a su propuesta teórica y metodológica liberadora. Esta adhesión crítica se desarrolla, presencialmente en el diálogo con él entre 1968 y hasta el año de su muerte, en 1997 y que continuó hasta el día de hoy con la relectura de sus libros y de mi propio crecimiento intelectual sobre la Pedagogía y el Currículum Crítico Liberador, sobre lo cual hemos profundizado, dándole un sello teórico práctico que hemos desarrollado en estos más de cincuenta años de vida profesional, comprometido con lo que podría llamar el legado de Freire.

Mi primer contacto personal y textual con Freire me parecieron tremendamente iluminadores cinco ejes conceptuales que él desarrolló desde su inicio, en su *“Educación como práctica de la Libertad”* y que, a mi juicio, en su larga producción teórica fue profundizando dialécticamente en la evolución de su

¹⁴ En la época el analfabetismo rural en Chile alcanzaba al 48% de los adultos y los campesinos sindicalizados no eran más del 6% de la población laboral rural nacional

práctica pedagógica y de nuevos escenarios de acción en los que participó, sin cambiar su orientación liberadora y transformadora.

Del conjunto de las obras de Freire, para los efectos de este artículo, reconozco como aportes estructurales a una configuración de un paradigma pedagógico crítico liberador latinoamericano y que fueron enmarcando la reflexión y la práctica pedagógica crítica-transformadora de muchos educadores populares de nuestra región, las obras siguientes: "Pedagogía del Oprimido" (1970); "Fear and Daring: the daily life of the teacher" (1986), escrito conjuntamente con Ira Shor, traducido y publicado en portugués con el título: "Medo e Ousadia no cotidiano do Professor", 2011¹⁵; "Pedagogía de la Esperanza" (1993) y "Pedagogía de la Autonomía" (1997).

Miradas estas obras como una continuidad cíclica de un mismo eje temático Freirano, la "Educación como Práctica de la Libertad" pero en donde en cada uno de ellos acentúa la mirada hermenéutica crítica de la Pedagogía del Oprimido; se podría afirmar que en cada uno de estos libros hay un círculo concéntrico cada vez más profundo y complejo de su pensamiento filosófico educativo, configurando un conjunto de temas que, a mi juicio, son el legado teórico-práctico de Freire para la Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana.

Con esta perspectiva histórica, me permito sugerir los ejes temáticos siguientes:

1. En primer lugar, **la comprensión estructural de las relaciones de la opresión popular en América Latina y El Caribe**, que se profundiza con los procesos educativos oficiales que se destinaban a estos sectores populares. Esta "educación bancaria", transformada en la única formación posible que reciben los sectores populares latinoamericanos, tiene como consecuencia psico-social y material, la instalación de la conciencia dominada, subalterna, sometida e ingenua en nuestros pueblos, que se hace cómplice del desarrollo del subdesarrollo capitalista y dependiente integral, al permanecer instalado en esa realidad cultural y política de la opresión, en nuestra región latinoamericana.

La comprensión que nos propone Freire es integral¹⁶, no reducida a sólo una variable del funcionamiento explotador del capitalismo, sino que se trata de

¹⁵ En el año 2014, Siglo XXI Editores de Buenos Aires, publicó en español, basado en la versión brasilera este mismo libro con el título *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Primera edición

¹⁶ A diferencia de Marx y del marxismo en general, entre otras comparaciones posibles, que reduce la explotación social del trabajador y su condición de explotado y dominado, a las condiciones materiales de productor de bienes (mercancías) que benefician al capital (relaciones materiales de producción capitalista), Freire propone una explicación/comprensión estructural integral de las relaciones de dominación en América Latina. Tales relaciones no son

entender al sujeto popular como un producto histórico-social, que situacionalmente está integralmente oprimido y que tiene una "lectura fatalista, desesperanzada y desmovilizadora" de su situación de pobreza y explotación, pero que por otro lado sin su "liberación" es impensable romper y salir de esa situación estructural e integral de dominación.

En el inicio del trabajo de educación con adultos de Freire y de Elsa, su esposa y colega de entonces, en Pernambuco, ambos estaban convencidos que la opresión del campesino nordestino no estaba en su falta de dominio del lenguaje escrito, sino que en las relaciones de poder que le impedían pronunciar y explicitar su lectura de la realidad que los oprime, así "no hay analfabetos, hay sujetos con lecturas diversas del mundo, que dependen del nivel de conciencia de su propia historia y del conocimiento de las causas históricas de su situación de oprimido (...) En la medida que el oprimido es capaz de leer su realidad como histórico-social, él puede avanzar colectivamente a su liberación" (Pedagogía de la Esperanza, 1991, p.93).

2.Un segundo eje temático es "el carácter político liberador del acto de educar", en su doble dimensión vital: desde la transformación de la conciencia (proceso de "concientización") y desde la organización del oprimido, como resistencia a la dominación; lo que lo lleva a afirmar que "la acción educativa es siempre a favor de alguien y de algo y contra alguien o algo, conocer esta diferencia en cualquier acto instruccional, es un acto educativo políticamente humanizador" (Pedagogía del Oprimido, 1970, en varias páginas reitera lo mismo y Pedagogía de la Esperanza, 1993, dónde también en varios párrafos reitera la misma idea); esta comprensión del carácter político del acto educativo, que es lo que siempre orientó a Paulo Freire y a todos los educadores populares situados que seguimos trabajando y reflexionando con él, nos hace afirmar con él que "nadie se educa sólo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo".

3.Un tercer eje temático es el reconocimiento desde siempre del carácter liberador transformativo de la relación pedagógica dialógica: "Educar es siempre una pedagogía de la esperanza y de la autonomía de los que están en la acción formativa, ya que el educador y el educando están aprendiendo a ser actores protagónicos de la historia de su liberación" (Pedagogía de la Autonomía, 1997, p.63). Esta particularidad "transformativa y emancipadora de

sólo existentes en el capitalismo, sino que en cualquier sociedad o sistema social o territorial que organice la vida en términos de opresores y oprimidos, de dueños del poder y de subordinados. Para profundizar en este análisis, recomendamos leer: Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Particularmente su Capítulo IV, "Marxismo, Reproducción y Trabajo Vivo". También a Mayo, P. (2004). *Liberating Praxis, Paulo Freire's Legacy for radical Education and Politics*, particularmente su Capítulo III, "Critical Literacy, Praxis and Emancipatory Politics".

la pedagogía”, hace de la propuesta de Freire una práctica social y educativa radical. Naturalmente esto le da una responsabilidad protagónica al educador quién no sólo debe dominar el conocimiento de su enseñanza, sino que saberlo organizar como una propuesta contextualizada y pertinente para encantar al estudiante en su aprendizaje y transformación cognitiva.

4. Un cuarto eje temático estructural de Freire es haber entendido desde el inicio de su práctica formativa que “la acción pedagógica es, principalmente un acto de construcción intersubjetivo del sujeto, del otro/a y de ambos en relación con el mundo que los intermedia” (Pedagogía del Oprimido, 1970, varios párrafos). Se trata de una construcción dialógica, fundada en el amor y en la confianza irrenunciable con el otro, que, en las relaciones intersubjetivas, van construyendo realidades compartidas y dispositivos para la acción emancipadora colectiva.

Esta profunda comprensión dialéctica del proceso educativo es lo que le permitió repetir siempre: “no copien ni repitan a Paulo Freire porque están rompiendo con su propia responsabilidad de ser intersubjetivo y me están cosificando a mí, siempre reflexionen sobre sus prácticas y dialoguen conmigo o con lo que yo escribo, que eso nos hace crecer a ambos, a ustedes y a mí”¹⁷.

Pero ese diálogo es esencialmente formativo donde el educador aprende al enseñar y el educando enseña al aprender, pero para que se dé tal relación hay que construir realidades en el propio ser en formación, con los demás y en el mundo concreto que los sitúa.

5. Y un quinto eje temático que destaco en el pensamiento educativo de Freire es “la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica” (esta es una constante en toda su obra, pero donde mayormente profundiza en la función decisiva que tiene el profesor progresista es en Pedagogía del Oprimido, 1970; Medo e Osadía o cotidiano do Professor, 1986 y 2011; Pedagogía de la Esperanza, 1993; y Pedagogía de la Autonomía, 1998). En todos estos textos hay funciones y características que debe desarrollar este profesor: debe dominar el proceso de enseñar y producir conocimientos disciplinarios, contextualizados históricamente; debe organizar los contenidos de sus procesos de enseñanza de tal manera de satisfacer la “curiosidad común” de sus eventuales educando, para transformarla en “curiosidad epistemológica”; asumir con respeto el dialogo formativo, de tal manera de lograr aprendizajes significativos y autonomía formativa en sus educandos; en fin, comprometerse ética y políticamente con la liberación del oprimido, en

¹⁷ Conversación con funcionarios de la Corporación de Reforma Agraria, del Dpto. de Capacitación Campesino que le pedían a Freire a que no usara con los campesinos chilenos su lenguaje fenomenológico, ya que no lo entendían. ICIRA, 1968,

cualquier situación que en que se reproduzcan relaciones de dominación, explotación, discriminación o exclusión humana.

Así, el “profesor progresista” de Freire es el protagonista principal de toda su pedagogía crítica y liberadora.

Cada uno de estos ejes temáticos constituyen, a mi entender, la profundidad humanista y hermenéutica fenomenológica de Freire para el desarrollo de la Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana. Es por esto por lo que para mí ellos constituyen el “mapa” de orientación de nuestra continuidad Freiriana, hasta el día de hoy.

ALGUNAS PROFUNDIZACIONES TEMÁTICAS QUE COMPLEMENTAN EL LEGADO DE FREIRE

Siempre mantuvimos con Freire una perspectiva crítica transformadora de nuestras prácticas. Cuando comencé a desarrollar mi propia experiencia formativa con diversos grupos populares y en la formación de Profesores/as, mi estudio de la obra y la práctica de Paulo Freire, tuvo esa misma mirada crítica que teníamos en nuestros diálogos presenciales. Así fuimos descubriendo una serie de temas pedagógicos que no estaban suficientemente desarrollados en sus obras, él los insinuaba en varios momentos de sus libros, pero no los desarrollaba. Más de una vez en nuestros diálogos en Ginebra o en Lovaina o en otras experiencias europeas, yo le señalaba esos vacíos y él socarronamente me decía, tú vas a ser Doctor en Ciencias de la Educación, tú debes asumir esa continuidad.

Es lo que más tarde, ya re-instalado en Chile (1990), comenzamos a referirnos a “temas pedagógicos Freiranos emergentes”. Reconocemos que esas emergencias temáticas me desafiaban. Desarrollarlas, lo entendía como un enriquecimiento intelectual personal y para mis eventuales estudiantes universitarios, pero también entender que con su desarrollo contribuíamos al patrimonio teórico-práctico de la Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana y potencian aún más la coherencia del legado teórico/práctico liberador de Freire.

Pensamos que al relevar estos temas y desarrollarlos teórica y empíricamente, se actualizaba su vigencia y su continuidad histórica transformadora.

Estos temas, entre otros de naturaleza más filosófica¹⁸, que no abordamos en este artículo, ya que los entendemos como situaciones epocales que Freire no

¹⁸ Entre esos temas filosófico-sociales que habría que trabajar en la perspectiva freirana, nos parecen muy necesarios para el desarrollo humanista y eco sustentable para la vida popular, los siguientes: la importancia de vincular la opresión a la especificidad territorial y de género de los/as oprimidos/as; la ética de la liberación popular de los oprimidos; la inclusión socio-cultural

vivió y que su profundización y desarrollo sería una tarea de mayor envergadura que escapan a los propósitos analíticos pedagógicos de este texto. Los temas pedagógicos referidos en este texto son: la visión epistemológica del ciclo de conocimiento pedagógico en el proceso formativo; el tema del Curriculum y su relación con la didáctica; la teoría del aprendizaje crítico transformador y liberador de los sujetos en formación; y la evaluación crítica de los aprendizajes que logran los sujetos en formación.

Metodológicamente cada uno de estos temas los situamos primero en la textualidades desarrollada por Freire, destacando en cada caso el aspecto conceptual orientador de él, así como el nivel de desarrollo que muestra su textualidades; después hacemos una breve síntesis de preguntas que, a nuestro entender, no quedaron resueltas por Freire y finalmente desarrollamos los aportes de profundización/precisión teórica que hemos realizado algunos/as educadores/as críticos/as post-Freire o paralelamente con Freire a ese tema en estudio.

EL PRIMER TEMA: COMPRENSIÓN/PROFUNDIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PEDAGÓGICA DEL "CICLO DE CONOCIMIENTO EN EL PROCESO EDUCATIVO CRÍTICO LIBERADOR"

La textualidad de Freire

La primera obra de Freire en que se plantea esta cuestión epistemológica del acto educativo es en el libro "Medo e Ousadia no cotidiano do Professor" (1986), traducido del inglés con ese título, en 2011, en Sao Paulo. En este libro aparece mencionado y ejemplificado el tema epistemológico de la educación, producto de un diálogo que él desarrollo con Ari Shor, (Lingüista Norteamericano) entre los años 1984-1986 en pasantías cortas que realizó Freire en varias Universidades de USA y Canadá. En este texto Freire se refiere en dos párrafos a este ciclo. El primero es cuando Ira Shor pregunta sobre la motivación del estudiante hacia un conocimiento nuevo y complejo, para aprenderlo y significarlo; la respuesta textual de Freire es "Estamos hablando de un tema epistemológico muy serio. Si observamos el ciclo de conocimiento, podemos percibir dos momentos, y no más de dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento es el de la transferencia/enseñanza del conocimiento histórico social oficial y el otro momento es aquel de la producción del conocimiento nuevo que es conocido y percibido por el educando como significativo. (...)" (p.22 & 23); y luego Freire se extiende en las condiciones en que el proceso formativo desarrolla ambos momentos (no

y la alteridad del poder; la interculturalidad y el reconocimiento del otro, en todos los ámbitos del ser y el estar; la necesidad del desarrollo ciudadano de derechos y responsabilidades en la convivencia con los/as otros/as; etc.

son dicotomizables entre sí y el segundo momento no es sólo “reproducir lo necesario, sino que producir conocimientos nuevos que sean comprensivos y aplicables, en la práctica personal y social del educando”). Pero aquí no hay más profundización de lo que implica cada momento y quiénes y cómo, los responsables de realizarlos se articulan didácticamente. Es decir, la cuestión epistemológica Freire la reduce a una distinción metodológica del proceso de enseñar.

El segundo párrafo se inicia con la solicitud de Ira Shor de que Freire profundice sobre “el rigor creativo de la educación dialógica” y Paulo responde lo siguiente: “Una experiencia dialógica que no se basa en la seriedad y en la competencia de ser riguroso en el manejo del conocimiento es mucho peor que una educación bancaria donde el profesor simplemente transfiere conocimientos” (pp. 135-138); aquí Freire distingue entre “calidad científica del conocimiento” y “su manejo pedagógico por el profesor”, como dos condiciones gnoseológicas del ciclo de conocimiento formativo, pero tampoco profundiza en esa distinción y más bien se queda en lo pedagógico de tratar seriamente y con rigor el conocimiento enseñable, no hacerlo es ser irresponsable.

En su libro “Pedagogía de la Esperanza” retoma este tema gnoseológico y la visión epistemológica del mismo. Ver, por ejemplo, págs. 77 & 78; págs. 80, 106 & 184. En todos estos párrafos reitera la constitución de este Ciclo del Conocimiento en sólo dos momentos: el de enseñar lo establecido y el de construir conocimientos nuevos, bajo la orientación pedagógica del educador progresista.

Preguntas que continúan en la reflexión pedagógica crítica

Del tratamiento general de Freire a un tema que él reconoce como “Epistemológico”, hay varios problemas teóricos-gnoseológicos que quedan dando vuelta, entre otros: ¿el educando es pasivo en lo que se le enseña y en lo que construye? ¿Éste tiene o no conocimientos previos sobre cualquier contenido que se le procura enseñar y deben ser o no rescatados, en el ciclo formativo? ¿Los saberes que se enseñan y que tienen un carácter disciplinario, deben o no ser problematizados por los sujetos en formación? ¿Sobre qué realidad gnoseológica y vital se construyen los conocimientos nuevos? ¿Cuál es el propósito epistemológico y vital de los conocimientos nuevos para los sujetos en formación?; etc.

Las distinciones de continuidad Freiriana

Los continuadores de Freire que nos hacemos cargo de estas preguntas (por ejemplo, Marco Raúl Mejía; Donatila Ferrada y yo mismo) que hablamos de la necesidad gnoseológica del conocimiento donde distinguimos los momentos

que implica la reproducción/producción del conocimiento en la acción formativa crítica transformativa, distinguimos, al menos, cuatro momentos diferentes pero vinculados en la acción formativa:

- el momento de la investigación de la realidad del objeto del conocimiento en estudio (dónde los saberes previos del educando constituyen un punto de partida) y que va a permitir formular preguntas o hipótesis de trabajo en los educandos;
- el momento de la búsqueda de sentidos o respuestas que, a esos problemas o hipótesis, abren los contenidos eruditos y oficiales, organizados en Planes y Programas de Estudios Disciplinarios y enseñados; aquí se trata de develar interpretativamente, según el rescate de la vida comunitaria del educando, el significado vivencial de esos contenidos enseñados;
- el momento de búsqueda y profundización del conocimiento necesario y nuevo que requiere el proceso formativo del educando y que van a ser producidos como respuestas a sus preguntas e hipótesis iniciales; y
- el momento de la aplicación de ese conocimiento nuevo en la realidad de los sujetos en formación y que, en cuanto tales, van transformando su propio horizonte cognitivo, su autonomía de aprendizaje y el mejoramiento de su vida de oprimido en la que están inmersos, primero como niños/as y luego como actores familiares y comunitarios.

Paralelamente a este proceso gnoseológico de la formación, visualizamos el proceso pedagógico de la formación donde también distinguimos más de los dos momentos generales: *Enseñar y Aprender*. En el desglose de ambos momentos generales hay varias acciones formativas que requieren desarrollarse.: el de recoger y problematizar los saberes previos del educando; el de formular preguntas de búsqueda de conocimientos nuevos y necesarios para el educando; el de revisar críticamente los conocimientos propuestos en el Currículo de cada ámbito disciplinario en que se organiza el saber fragmentado del conocimiento; el buscar cognitiva y afectivamente nuevas significaciones de realidad; el construir los nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo integral del educando y para ir transformando su conciencia crítica de esas realidades opresoras en que vive.

El conjunto de estos momentos diferenciados en la acción formativa, resignifican actualizadamente la teoría pedagógica crítica latinoamericana.

Es decir, sin negar los momentos propuestos por Freire, complementamos, profundizamos y ampliamos conceptualmente su análisis epistemológico del Ciclo de conocimiento educativo crítico.

EL SEGUNDO TEMA, ÍNTIMAMENTE VINCULADO AL TEMA EPISTEMOLÓGICO ANTERIOR, ES EL "CURRÍCULO Y SUS IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS"

Este ámbito es un saber pedagógico identitario del ser educador, por lo tanto, necesario que él lo conozca y domine en profundidad, ya que es el que le da el sentido organizacional a su acción formativa crítica/transformativa. También en este tema Freire solo esboza, interroga problematizadamente y señala orientaciones generales sobre lo que debe ser el currículo y cómo el educador progresista debe utilizarlo a nivel del aula, pero no encontramos en ninguna de sus obras un tratamiento teórico en profundidad.

La propuesta/orientación textual de Paulo Freire

Con respecto al Currículo y la Didáctica, en toda su obra Freire insiste que es responsabilidad del educador, quién sabe enseñar y organizar la intervención formativa, el que debe decidir sobre el programa curricular (o Programa de Aula, como él lo llama), siempre como una guía o un mapa de ruta del saber enseñar. Y este "saber enseñar" en sus libros "Medo e Ousadia no cotidiano do professor" y en "Pedagogía de la Esperanza", particularmente, él hace referencias al término "currículo" que lo entiende como el "programa de estudios que debe ser enseñado".

En la "Pedagogía de la Esperanza" Freire avanza a una comprensión indagatoria del Currículo: en las páginas 129 y 130, él hace un largo desglose de preguntas que deben ser definidas por el educador y las preguntas reconocen "componentes pedagógicos" del currículo: propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; tipo de contenidos que intervienen el proceso formativo (sentidos políticos y epistemológicos de los contenidos; contenidos previos del educando y contenidos situados y nuevos) y estrategias metodológicas para una buena enseñanza. Lo curioso es que al final de la pág. 130, él dice explícitamente: "el educador progresista que lea y estudie estas preguntas, sabrá encontrar las respuestas organizativas que orientarán su currículo".

Podríamos decir entonces que en Freire el currículo está fuertemente ligado al saber enseñar y en ese sentido, currículo se aproxima a una visión crítica del saber enseñar, que implica saber contextualizar, historificar, ejemplificar con situaciones reales, reflexión docente junto a sus eventuales educandos; etc.

En su libro de "Pedagogía de la Autonomía" insiste en que el currículo es una función organizativa del educador, es su responsabilidad, de tal manera de respetar los saberes de los educandos y generar condiciones para la creación de conocimientos nuevos.

Los componentes problemáticos de Freire

Es lógico que un educador popular como Freire, profundamente ocupado con la necesidad filosófica y pedagógica de enmarcar/situar el quehacer liberador de los grupos oprimidos, no tuviera ni el tiempo ni el interés epistemológico por la "precisión teórica del Currículo Crítico". De esta realidad las preguntas que aquí formulamos nos surgen justamente de la reflexión sobre el tema epistemológico y pedagógico del Curriculum como saber pedagógico específico. Así las preguntas que señalamos tienen que ver con el sentido institucional del Curriculum en la Pedagogía Crítica, así: ¿Qué es el Curriculum como saber pedagógico crítico? ¿Cómo se desarrolla y organiza el Curriculum en la pedagogía crítica? ¿Cuáles son los criterios de validación política y epistemológica del Curriculum crítico? ¿Dónde se sitúa el espacio curricular crítico? ¿Cuál es la función curricular del educador crítico?; en fin ¿cómo se relacionan en la acción didáctica el Curriculum con el ciclo del conocimiento crítico?

Los aportes de profundización curricular de los educadores post-Freire

El tema del Currículo, lo asumen más directamente Rolando Pinto y Donatila Ferrada; ambos profundizan en la comprensión y la organización de un "Currículo crítico emergente transformador" (Pinto) o un "Currículo Crítico Comunicativo" (Ferrada). Ambos planteamientos coinciden en cuatro dimensiones freirianas no explícitas, pero que se derivan de su planteamiento educativo general, instalado con la "Pedagogía del Oprimido", la "Pedagogía de la Esperanza" y la "Pedagogía de la Autonomía". Estas dimensiones son:

El currículo es una construcción socio-cultural, epistemológica y ética-política a la vez. Se trata, entonces, de una construcción que la hacen los sujetos implicados directamente en la formación: educandos, educadores, contextos comunitarios y territoriales específicos, dándole un valor normativo relativo a los Planes y Programas Sistemáticos Oficiales. Pero la construcción o elaboración del currículo es una complementariedad de fuentes del conocimiento, pero donde lo central son los saberes instalados en la sociedad y los saberes y prácticas emergentes provenientes de los sujetos en formación; que las deben asumir los docentes, educandos y comunidades que contextualizan el entorno de la formación.

El diseño, el desarrollo y la implementación del currículo en el aula son momentos de un mismo proceso formativo que sólo pueden hacerlo los sujetos que están en la formación concreta y no aquellos “especialistas técnicos en currículo” que no están en la acción de formar o desarrollar a otros/as. Son entonces educadores situados y educandos en situación de formación y sus respectivas familias, los que diseñan y desarrollan democráticamente el currículo necesario para una educación crítica transformadora (Pinto), crítica comunicativa (Ferrada) o crítica emergente (varios educadores populares latinoamericanos).

Existen criterios y dimensiones pedagógicas para la construcción curricular que van organizando pedagógicamente el “ciclo del conocimiento crítico-transformador o crítico comunicativo”. Estos criterios, entre muchos otros aspectos técnicos, tienen que ver con la articulación de la continuidad, complejidad y utilidad social del conocimiento que se descubre o se produce en la relación pedagógica de la formación, de tal manera de mantener siempre el interés, motivación y compromiso de los educandos con su desarrollo crítico gnoseológico y con una visión política factible de humanización/liberación de cualquier forma de opresión.

EL TERCER TEMA ES LA “TEORÍA CRÍTICA DEL APRENDIZAJE” EN FREIRE Y EN POST-FREIRE

Se trata de un tema relevante en la Pedagogía Crítica que permite fundar la “autonomía cognoscitiva y transformadora del educando”. Indudablemente Freire tiene un aporte filosófico y político fundamental, que propone dimensiones que caracterizan el aprendizaje del educando, entre otros aspectos derivamos desde las lecturas de sus obras las siguientes: capacidad de tener curiosidad sobre el sentido útil y vital del aprendizaje; capacidad para discernir críticamente en su dimensión ética y cognoscitiva sobre el conocimiento enseñado; construir la curiosidad científica/crítica que le permite explicar argumentativamente sobre las diversas opciones del saber; lograr placer epistemológico, estético y afectivo con lo aprendido; desarrollar el gusto por continuar aprendiendo; asumir la construcción de su aprendizaje autónomo; etc. Pero todas estas orientaciones, ni individualmente, ni en su conjunto, constituyen una propuesta teórica sobre el aprendizaje autónomo del educando.

La textualidad teórica y pedagógica de Freire

No hay un tratamiento o una preocupación gnoseológica ni pedagógica fundamental que permita profundizar en particular la visión del sujeto que aprende, sino que más bien su planteamiento reiterativo es la responsabilidad del profesor de “saber enseñar para generar autonomía en el aprendizaje” y

remarcar sobre las consecuencias o manifestaciones del "aprendizaje logrado por el educando". Siempre la referencia al aprendizaje está condicionada a la acción de "saber enseñar", por tanto, podríamos derivar que en la propuesta de Freire el aprendizaje significativo es la reacción afectiva, ética, estética y epistemológica del educando, ante una enseñanza significativa. Entre las acciones pedagógicas que estimulan el aprendizaje que orienta al educando para su aprendizaje significativo, están: investigar su realidad, problematizar los saberes transferibles y generar condiciones de autonomía formativa en el educando, pero en ninguna parte él señala cuál es la "responsabilidad" y el "compromiso protagónico" del educando para construir ese proceso de "aprendizaje significativo para desarrollar su autonomía gnoseológica".

Y... ¿cuál sería el aporte de los educadores populares post-Freire?

Tengo la impresión de que tampoco hay mucho desarrollo teórico-práctico de este tema en la literatura postfreiriana, ni mucha investigación acción que la sustente.

Lo más próximo que conocemos a una teoría del aprendizaje crítico es lo que ha estado produciendo el educador español Ramón Flecha, con sus Comunidades de Aprendizaje de Personas Adultas, en Barcelona y en el caso de América Latina, lo que significa un aporte operacional del término "Comunidad de Aprendizaje", que lo ha realizado PROCASUR en el medio rural campesino latinoamericano y en el ámbito urbano, las comunidades escolares que se han generado en torno a la enseñanza compartida en el Proyecto "Enlazando Mundos" , en la Octava Región de Chile.

Se trata en ambos casos de experiencias en desarrollo que tienen un referente común: generar lazos de colaboración formativa entre pares, pero en ambos casos el diseño metodológico del aprendizaje es realizado y coordinado por el educador en particular. Ambas experiencias se siguen sustentando en el "contenido socializado", pero todavía no hay teoría desarrollada o sistematizada, desde los educandos.

En términos teóricos de entender el aprendizaje como un proceso interactivo entre el conocimiento instalado y el conocimiento socialmente construible, reconocemos también los aportes que en la formación de profesores ha realizado en Chile el Profesor Carlos Calvo y la Universidad Nacional de Antioquía (Colombia) en los Semilleros de Investigación/acción con jóvenes y adultos de ese país.

Sin embargo, a pesar de estas importantes contribuciones teóricas, todavía falta un sustento sistematizado de una "Teoría del Aprendizaje Crítico Liberador

y Transformador”, podríamos señalar que para avanzar en esta construcción teórica habría que investigar con los actores de ellas, los conceptos claves que constituyen su aprendizaje comunitario.

Nosotros hemos avanzado algunas ideas, pero referidas a la Educación entre Adultos; algunas de estas ideas son:

- El aprendizaje es una responsabilidad personal del educando, pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educando y educando/educador adultos;
- La construcción social supone una organización intersubjetiva de compartir conocimientos y desarrollar reflexiones atingentes a las prácticas de los actores en formación;
- Tanto el adulto educando como el adulto educador son sujetos epistémicos sociales que sobre cualquier ámbito de la acción y del pensar comunitario, local, regional y/o nacional, tienen conocimientos previos, la cuestión es saber reflexionarlos críticamente para descubrir las insuficiencias informativas que tales saberes tienen;
- El conocimiento necesario para actuar en la liberación y transformación de las situaciones de opresión, hay que construirlos colectivamente, investigando sobre la realidad histórica y situacional de la opresión y organizándose para superarlas también colectivamente; en fin,
- El aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro; es una manera de vivir colectivamente en armonía y equilibrio con la naturaleza y el desarrollo cultural integral; pero también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan.

Naturalmente estas ideas no son suficientes para fundar una “Teoría del Aprendizaje Freirano” pero pueden ser una agenda de temas que hay que investigar y producir conceptualmente. Esta es una tarea pendiente con Freire y a ella, entre muchas otras, deberíamos ocuparnos los auténticos seguidores/emuladores de él.

POR ÚLTIMO, EL TEMA DE LA “EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES”

Los aportes de Freire

En relación con la “evaluación” él la concibe y la propone como acción que distingue la función del educando en la formación, el aprendizaje. Esta distinción de la responsabilidad del educando en la formación orienta a su vez

la concepción y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Por tanto, la evaluación debe ser siempre para beneficio del desarrollo formativo del educando, nunca como un ejercicio arbitrario del poder de un/a docente o una escuela autoritaria. Una vez establecida esta dimensión protagónica del educando/a en la evaluación, Freire no desarrolla mayormente una comprensión crítica de la evaluación, pero si avanza en la significación del aprendizaje en los educandos y así en casi todas sus obras, particularmente en las cuatro que hemos estudiado con mayor detenimiento y profundidad, reitera unas características del aprendizaje logrado, como el objeto de la evaluación. El "aprendizaje logrado" tiene que ver con la comprensión, la criticidad, la aplicación y la convivencia social de liberación y autonomía del educando/a.

De estas dimensiones deberían derivarse estrategias y mecanismos de evaluación centradas en el educando/a, pero alertando a no caer en desviaciones bancarias: la evaluación no debe ser ni arbitraria, ni estandarizada, debe procurar siempre la afirmación y el entusiasmo formativo del educando.

Es decir, la "evaluación de aprendizaje" es una acción central en Freire y que está fuertemente presente en todas sus obras, particularmente en aquellas que estructura con mayor profundidad su teoría educativa crítica transformadora, la evaluación es siempre la continuidad del aprendizaje que elabora el educando, por tanto, su operación debe servir para mantener la curiosidad epistemológica de éstos para desarrollar conocimientos críticos de los saberes instalados por la enseñanza. Sin embargo, no hay un tratamiento pedagógico de este saber necesario para un aprendizaje crítico-transformador.

Los aportes de los educadores populares antes, durante y post-Freire

Aquí hay aportes significativos que han desarrollado varios educadores/as freiranos/as latinoamericanos/as y que complementan la visión pedagógica general de Freire. Entre muchos que son destacables, me remito a ciertas contribuciones conceptuales/metodológicas que han realizado Marco Raúl Mejía, en lo que él denomina una evaluación "comprensiva crítica del aprendizaje".

Él señala que esta evaluación es un proceso que acompaña a todo el proceso formativo del educando/a y del educador/a en situación de aprendizaje y recomienda como estrategias y técnicas evaluativas la autoevaluación que se mueve entre el registro del progreso cognitivo que va reconociendo el/la educando/a y el/la educador/a con su formación dialógica; la co-evaluación entre pares y con el/la educador/a, como rescate y sistematización de aportes que realiza cada sujeto en formación en el proceso de aprendizaje personal y

social, de tal manera que los/as otros/as identifique la particularidad de ese aporte cognitivo, afectivo o de acción práctica.

También este autor se extiende en visualizar los diversos factores internos y externos a la situación de aprendizaje que hay que considerar para evaluar los logros efectivos de la formación y al respecto recomienda no hacer evaluaciones inmediatas al proceso de enseñanza, sino que generar instrumentos de registro de avances que va obteniendo el/la educando/a en su formación, entre otros instrumentos él sugiere: los cuadernos de campo y los portafolios de aprendizaje; ambos deben ser llenados por los/as propios/as educandos/as.

Hay también otros pedagogos críticos que prefieren hablar de "procesos de sistematización de experiencias de aprendizaje", más que de "evaluación" y señalan varias estrategias y mecanismos para estos procesos de sistematización de aprendizajes.

En fin, el tema de la evaluación de logros de aprendizajes en experiencias de "educación crítica liberadora y transformadora" está bastante desarrollado en América Latina y en este sentido, sin duda que son un aporte teórico y metodológico para el desarrollo de la "Pedagogía Crítica" postfreirana¹⁹.

Sin duda que hay otros temas pedagógicos sugeridos por Freire que son profundizados por otros/as pedagogos/as populares, entre otros: el tema de los materiales y textos educativos, de deben ser creados y usados por los/as educandos/as populares; o el tema más actual del uso crítico transformador de los medios digitales y tecnológicos, que facilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo de los/as educandos/as en formación; o el tema de las "didácticas críticas"; etc. Sin embargo, pensamos que con los cuatro temas pedagógicos que hemos desarrollado en este apartado nos parecen centrales para configurar una Pedagogía Crítica Liberadora Transformativa Latinoamericana.

ALGUNAS REFLEXIONES EN PROCESO, A PROPOSITO DEL LEGADO INTELECTUAL DE FREIRE

La necesidad de entender que la inmortalidad del pensamiento educativo de Freire no esté en el proceso reproductor de su textualidad; sino que en la comprensión dialéctica crítica de su permanente actualización. Por un lado, su actualización temática teórica, con temas insinuados en la obra de Freire y que van siendo desarrollados por sus discípulos críticos transformadores.

¹⁹ Entre los educadores críticos que han contribuido a la comprensión a la comprensión de la sistematización de experiencias educativas, como evaluación, están: Oscar Jara Holliday y su grupo ALFORJA, en Costa Rica; Salomón Magendzo y su equipo de educación popular en el PIIE, Chile; y Alfredo Manuel Ghiso y su Equipo, en la Fundación Universitaria "Luis Amigo", en Medellín, Colombia.

Y, por otro lado, la textualidad como interpretación de las nuevas realidades y problemas que viven nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, y en ellas, principalmente las clases y sectores populares oprimidos, desde los ejes teóricos fundamentales de la textualidad freirianas.

En síntesis la inmortalidad de Freire no está en el recuerdo que tenemos de su persona maravillosa por su alto nivel reflexivo, por su compromiso liberador y por su profunda humildad y humanidad en sus concepciones vitales y familiares, con o sin barba²⁰; sino que en la actualidad de su pensamiento educativo, permanentemente renovado por sus discípulos latinoamericanos y caribeños..

Parte de ese compromiso actualizante de su pensamiento educativo, es la no reproducción del discurso de Freire, sino que en la reinención crítica de su legado. En esto el propio Freire lo repetía frecuentemente: "si algunos/as compañeros/as quisieran seguirme en mis ideas, piensen autocríticamente en sus prácticas, reflexionen críticamente sobre ellas y replanteen o contextualicen mis insuficiencias teóricas, pero por favor no me repitan" (Freire, 1993).

Hay situaciones históricas y sociales actuales y desafíos para la reflexión/investigación crítica liberadora, que reorientan el pensamiento o la herencia intelectual freiriana: la necesidad de la igualdad de género; el reconocimiento a las culturas emergentes (pueblos originarios y pueblos inmigrantes); crisis de la civilización capitalista; ruptura con muchas de las creencias e instituciones socioculturales; el recrear el pensamiento político revolucionario; el gran tema ético de respetar y proteger la biodiversidad humana y de la naturaleza, como una forma activa de preservar la vida en nuestro planeta; entre otras.

No atender investigativamente estas situaciones emergentes epocales, me parece no entender las nuevas formas de opresión, mucho más integrales y complejas, y que nos obliga a reconocer que la lucha por la liberación de los oprimidos continua y ella no parará hasta que no exista ninguna forma de opresión o de injusticia social en la tierra.

Por último, pienso que hemos caminado bastante con respecto a la Pedagogía Crítica Liberadora y Transformadora Latinoamericana. En su desarrollo hemos

²⁰ Marcela Gajardo, educadora crítica chilena, tal vez la discípula más próxima del pensamiento textual de Freire, escribió un libro de memorias sobre Paulo Freire en Chile, que lo tituló: *Paulo Freire sin barba. Crónicas de sus años en Chile*, en el año 2016, haciendo referencia a los primeros años de él en Chile donde efectivamente no usaba. En el año 2018 lo editó con otro título. A mí la metáfora de su primer libro me pareció muy original y simpático. A esa situación personal de Marcela hago referencia en este texto. Y la mención de la barba me hace sentido por una de las últimas conversaciones con Paulo Freire dónde le hice mención "a que su barba crecía al mismo tiempo de su radicalidad teórica".

aprendido que hay ciertos obstáculos estructurales, propios del sistema capitalista dominante, que nos impiden un desarrollo más masivo y más rápido de ella.

Algunos de estos obstáculos, tal vez los más políticos y socio-culturales macros, se escapan del ejercicio docente aislado, en solitario y unidimensional, ya que su superación depende de la construcción anti hegemónica de la totalidad del pueblo oprimido y explotado por este sistema.

Hemos aprendido que, generando redes de apoyo, interactuando con el movimiento social, creando referentes políticos y teóricos más solidarios, incluyendo en esta lucha a todos/as, el avance crítico liberador es más sólido y con mayor fuerza de cambio.

Pero también hemos aprendido que, en estos avances, debemos seguir profundizando y radicalizando nuestras posiciones y acciones críticas liberadoras, en la cotidianidad de la vida social. Conceptualmente debemos identificar "inclusión" con justicia social y respeto a los derechos humanos y sociales para todos/as, sin ninguna discriminación y aceptando la legitimidad de cada cual.

De esta manera comenzaremos a crear una cultura de la inclusión y una acción de justicia social y de respeto a los derechos humanos y sociales de las mayorías populares.

También hemos develado que hay otros obstáculos íntimos de nuestras concepciones de vida y de convivencia socio-comunitaria que generan actitudes de opresión que, casi de manera imperceptible, asumimos en nuestras prácticas sociales, familiares y formativas. La inequidad de las relaciones de género, el no respeto a lo diferente, la poca aceptación del desarrollo humano diferente, nuestros prejuicios y falta de tolerancia hacia el otro/a distinto/a.

Tenemos que estar vigilantes a nuestras propias reacciones y actitudes de exclusión o de negación de la legitimidad del otro/a. Actitudinalmente debemos aprender la complementariedad y colaboración familiar, la convivencia armónica y equilibrada con la biodiversidad natural y comunitaria; desarrollar relaciones de cooperación y servicio, de ayuda y desprendimiento, de generosidad y humildad hacia los/as que tienen necesidades diferentes, hasta transformarlas en nuestras prácticas cotidianas de vida. Sólo así avanzaremos a una inclusión crítica y liberadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabaluz D., F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago: Quimantu.
- Calvo, C. (2013). *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*. La Serena: Universidad de La Serena
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia no cotidiano do Professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Ferrada, D. (2015). *Transformar la Formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Gajardo, M. J. (2018). *Paulo Freire. Crónicas de sus años en Chile*. México: CREFAL/FLACSO Editores.
- Ghiso, A. (2018). "Freire en la investigación temática. Una praxis pertinente de estudios y de acción", en: Osorio, J. (Edit.). *Freire entre Nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. (pp. 69-89). Santiago: Nueva Mirada Ediciones.
- Grollios, G. (2015). *Paulo Freire and the Curriculum*. Boston: Library.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. 2ª Edición. Madrid: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1999). *Facticidad y Validez*. Madrid: Ediciones Trotta.
- Mejía, M.R. (1995). *Educación y Escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP

- Mejía, M.R. & Awad, M.I. (2004). *Educación Popular Hoy. En tiempo de globalización*. Bogotá: Aurora.
- Pinto Contreras, R. (1994). *Extensionista rural como educador*. Santiago: Cuadernos PIIE.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones UC.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana*. Madrid: Académica Iberoamericana.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente*. Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José: CECC/SICA.
- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Lima: DERRAMA/Magisterial.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. El Adulto situado como protagonista de su formación*. Valparaíso: Ediciones UPLA.
- Pinto Contreras, R. (2020). *Cosmovisiones populares para la pedagogía Crítica Emancipadora y Transformadora Latinoamericana. Polisemias de visiones y prácticas populares*. Santiago: Latinoamericana.

Voz sexta

**CUERPO OPRIMIDO: EL LEGADO DE PAULO FREIRE
SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN
LATINOAMÉRICA**

Marco Antonio Navarrete Ávila

Las perspectivas analíticas y metodológicas utilizadas en la región de Latinoamérica en las últimas tres décadas se encuentran en tensión constante y han promovido un sinfín de cambios a nivel educativo, social, cultural y político. El objetivo de este documento es proveer una contribución a la educación inclusiva y a la imaginación de otros modos de educación coherentes con la multiplicidad de demandas del sistema-mundo contemporáneo mediante el análisis de la obra de Paulo Freire en Latinoamérica (en especial desde la pedagogía del oprimido), el abordaje dado por la interseccionalidad y una mirada crítica ante el derecho a la educación. El método investigativo fue construir conocimiento desde una revisión bibliográfica actualizada. Como resultados, en el territorio de Latinoamérica se presentan diversas posturas teóricas, metodológicas y epistemológicas que enfrentan la situación de desigualdad y de vulneración de derechos, por lo cual la investigación socio-educativa bajo una perspectiva liberadora permite la transferencia de poder a la comunidad investigada para la ampliación de derechos frente a contextos opresivos, como también permite a las comunidades territoriales la construcción de territorios situados basados en los propios intereses, motivaciones y problemáticas.

INTRODUCCIÓN. UN MARCO CRÍTICO

Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero.
Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica (Freire, 1993, p. 9).

Las perspectivas analíticas y metodológicas utilizadas en la región de Latinoamérica en las últimas tres décadas se encuentran en tensión constante y han promovido un sinfín de cambios a nivel educativo, social, cultural y político. Como contrapartida, el pensar, cuestionar y discutir la educación como derecho fundamental en el territorio geográfico en el cual se está inserto es primordial

para alcanzar la liberación del ser humano contemporáneo, en donde, perspectivas como la pedagogía del oprimido (Freire, 1968), la interseccionalidad y/o el abordaje integral de la *corporeidad* del ser humano están recién instalándose en las comunidades territoriales. En concordancia con este monográfico, se propone mediante este texto re-configurar nuevos horizontes para las políticas públicas que aborden la alfabetización y la educación de la lectura en Latinoamérica desde un prisma pertinente que involucre aspectos dados por las enseñanzas dadas por Paulo Freire frente a las singularidades múltiples y complejas del ser humano considerando la categoría de justicia social en la educación inclusiva del presente.

Primeramente, se inicia con una breve introducción del legado de Paulo Freire ante el cuestionamiento de ¿qué es la inclusión para el presente? En donde se propondrá una reconstrucción de la palabra inclusión y se analizará brevemente la epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2020a). En este contexto, se invitará a modernizar el discurso existente sobre lo educativo para incluir a los sujetos abyectos de las sociedades y territorios de Latinoamérica (debido a la clase social, el grado cultural, el género, la discapacidad, entre otras categorizaciones) con el fin de generar nuevos argumentos sobre *lo inclusivo* y el derecho a la educación.

En un segundo tiempo, se abordarán los conceptos de cuerpo inter-seccionado, frente a la postura teórica de la pedagogía del oprimido y el análisis interseccional en los contextos-socioeducativos actuales para superar la estigmatización educativa en base a jerarquías y/o diferencias dadas por los arquetipos humanos, los formatos del poder y el discurso hegemónico del norte global (De Sousa, 2005).

A continuación, en un tercer tiempo, se ahondará en el concepto de alfabetización de las singularidades múltiples de la naturaleza humana y la mediación socio-cultural, por lo que en esta sección se profundizará en algunos aspectos del proceso de alfabetización dentro de la región de Latinoamérica, lo cual será contrapuesto con el valor de la singularidad y naturaleza humana frente a procesos socio-educativos cambiantes y repletos de vertiginosos progresos tecnológicos.

Finalmente, se profundizará en el concepto de territorios situados e investigación socio-educativa en la región de Latinoamérica, en la cual, se cuestionará el concepto de territorio y se cruzará con metodologías contemporáneas de investigación social y comunitaria. El fin de ello, será lograr configurar nuevas identidades individuales y colectivas en la región frente a algunos de los inminentes objetivos de desarrollo sostenible establecidos en la agenda 2030 de las naciones unidas (ONU, 2015).

De esta forma, aparece como pregunta investigativa ¿Cómo se posicionan las tensiones analítico-metodológicas entre la pedagogía del oprimido, la interseccionalidad y el derecho a la educación en el territorio de Latinoamérica? Y también ¿Cómo se re-configuran estas relaciones existentes sobre la singularidad y diversidad del ser humano contemporáneo?

El objetivo del capítulo, es proveer una contribución a la educación inclusiva y a la imaginación de otros modos de educación coherentes con la multiplicidad de demandas del sistema-mundo contemporáneo mediante el abordaje dado por las teorías desarrolladas por Paulo Freire, enfoques sobre la interseccionalidad y el derecho a la educación. También se busca analizar los desafíos políticos y éticos que enfrenta la noción de inclusión y con ello, generar un análisis relacional e interseccional sobre las temáticas investigadas. Finalmente, se incluye como objetivo de este artículo de reflexión para el presente monográfico el examinar críticamente los sistemas de razonamiento implicados en las formas de construcción de conocimiento y de saberes comunitarios enfatizando la necesidad de favorecer la igualdad y equidad de la enseñanza en la región de Latinoamérica.

EL LEGADO DE PAULO FREIRE EN LATINOAMÉRICA: REFLEXIONES SOBRE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL PRESENTE

¿Cómo esperar de autoritarios y autoritarias la aceptación del desafío de aprender con los otros, de tolerar a los diferentes, de vivir la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia? (Freire, 1993, p.19)

La contemporaneidad ha traído una serie de cambios ideológicos, crisis epistémicas y fluctuaciones socio-políticas permitidas por el aumento del acceso a la información dada por la hiper-conectividad digital, lo que permite a cada comunidad y territorio reinterpretar la situación de las problemáticas emergentes y urgentes de su propio sistema-mundo. Ante ello, la educación inclusiva inicialmente permite en el presente re-imaginar, recomponer y subvertir la comprensión de ciertas categorías hegemónicas y argumentos discursivos que históricamente han oprimido, estigmatizado y domesticado la naturaleza y singularidad humana, en donde, el legado del profesor Paulo Freire en la región de Latinoamérica, permite reflexionar sobre la posibilidad de una educación para la liberación de cada persona oprimida.

Para comenzar, y como pregunta de entrada es fundamental cuestionar ¿qué entendemos por inclusión y singularidades múltiples en el territorio de Latinoamérica? Tanto en Chile, como a nivel latinoamericano, es difícil “considerar la real trascendencia de la educación inclusiva, cuál es su función o para qué existe en la actualidad” (Ocampo 2020a, p.98), inclusive, según este autor “la categoría de inclusión ha sido utilizada de manera forzada para

generar una concepción desnaturalizada de que la educación y las sociedades están creadas *para todos*" (op. cit. 2020a, p.98), no obstante Fernández Enguita (1998) en su texto "De la exclusión a la inclusión: un camino compartido" determina cuatro fases progresivas:

- Exclusión, permite la exclusión como fenómeno social tanto por diferencias humanas dadas por la clase social, el grado cultural o el género. Ante la categoría de discapacidad, se destaca el infanticidio o internamiento debido a esta condición humana.
- Segregación, permite la segregación de grupos diferenciados. Por ejemplo, aparecen escuelas graduadas (por clase social), escuelas puentes (por grado cultural), escuelas separadas (por género) y escuelas especiales (por discapacidad).
- Integración, permite estrategias que asimilan al grupo diferenciado, pero no de forma integral. Aparecen estrategias diferenciadas de comprensividad (por clase social), escuela compensatoria o multicultural (por grado cultural), coeducación (por género), e integración educativa (por discapacidad).
- Reestructuración, en el presente se permite re-pensar una educación para todos, una educación inclusiva auténtica e intercultural, sin sopesar las diferencias y la diversidad de la singularidad humana.

Al interpretar este desarrollo evolutivo e intelectual de lo inclusivo y sus formas socio-educativas, se puede dimensionar como el fenómeno social llamado inclusión busca la participación de todas sus comunidades. No obstante, el paradigma instalado de la educación inclusiva en Latinoamérica y Chile está afectado por las tendencias de educación capitalista-neoliberal, lo cual permite la performatividad de los formatos del poder, que mantienen la educación inclusiva en una confusión epistémica con la educación especial, enredando sus lineamientos, categorías y sujetos de análisis. Además, mediante esta hibridación conceptual se han tergiversado otros conceptos como la calidad o la equidad en educación, lo cual a su vez ha sido medido bajo estándares de calidad que solo han generado categorizaciones de estudiantes bajo el concepto legislativo-normativo de subvenciones estatales para el funcionamiento de lo educativo.

En este sentido, se busca mediante esta forma de pensar la educación y coincidiendo con las enseñanzas de Freire, la posibilidad de resignificar y valorar las singularidades múltiples y complejas del ser humano, principalmente de ese otro oprimido por una autoridad opresora (Freire, 1968), velando por el derecho a la educación de cada una de las personas, modernizando el discurso

existente sobre lo educativo para incluir a los sujetos abyectos de las sociedades y territorios de Latinoamérica (los cuales son excluidos de las comunidades debido a diferencias humanas dadas por la clase social, el grado cultural, el género, la discapacidad, entre otras categorías), con el fin de generar nuevos argumentos sobre lo inclusivo y crear nuevos proyectos educativos, sociales, culturales o políticos con componentes de lucha ideológica frente al fracaso educativo, la indiferencia colectiva y la mecánica de exclusión de las comunidades actuales. No obstante, ¿Cómo se entiende el cuerpo del sujeto oprimido en los contextos socio-educativos del presente?

CUERPO INTER-SECCIONADO, LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO Y EL ANALISIS INTERSECCIONAL EN LOS CONTEXTOS SOCIO-EDUCATIVOS

Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones (Freire, 1993, p.48).

La "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire (1968), marcó un hito en la forma de pensar la educación de personas vulneradas por el sistema socio-político de la región. Esta forma pedagógica "busca la restauración de la intersubjetividad" (Freire, 1968, p.35), presentándola como una forma pedagógica para educar al ser humano. De esta forma, el profesor brasileño propone dos formas educativas desde estas perspectivas, una educación bancaria *versus* una educación problematizadora, las cuales son sintetizadas en la Tabla 1.

| EDUCACIÓN BANCARIA | EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Educación como práctica de dominación. • Niega el diálogo. • Inhibe la creatividad. • Domesticada la consciencia. • Niega a los hombres (seres humanos). Los desconoce como seres históricos. • El que aprende es sólo el educando. • El estudiante es considerado un receptor pasivo. • Los estudiantes repiten contenidos impuestos. • A los estudiantes se les presenta una realidad estática. | <ul style="list-style-type: none"> • Educación como práctica de la libertad. • Considera el diálogo como acto cognoscente. • Se fundamenta en la creatividad. • Estimula la reflexión. • Parte del carácter histórico de los hombres (seres humanos). • Tanto educador como educando, aprenden constantemente. • El estudiante se convierte en un investigador crítico. • Los estudiantes van desarrollando el poder de captación y comprensión del mundo. • A los estudiantes se les presenta una realidad en constante transformación. |

Tabla 1: Resumen comparativo "educación bancaria y educación problematizadora de Freire".
Fuente: Briones Contreras y Carrillo Garrido (2018, p.96), basado en Freire (1968).

Tras introducir algunos conceptos de la educación basada en los conocimientos freirianos, queda a continuación contrastar lo anterior y aclarar el concepto de interseccionalidad y de cuerpo inter-seccionado en la educación y sociedad latinoamericana del presente frente al derecho de la educación en el territorio. La interseccionalidad no puede considerarse un concepto neutral, pues expone las diversas categorías de identidad, inclusive como teoría analítica ha sido un importante aporte para reflexionar respecto al cómo las estructuras de poder influyen directamente en la configuración de la subjetividad y concepción de realidad del sistema-mundo. Cabe destacar que "su uso contextual y práctico es analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas" (Viveros Vigoya, 2016, p.5).

En consecuencia, al hablar de identidades del territorio latinoamericano y su derecho a la educación, la teoría de la interseccionalidad en conjunto de las reflexiones freirianas sobre el sujeto oprimido, permite entender los límites que se han impuesto a diversos grupos excluidos de la sociedad, lo que implica profundizar en estas categorías que definen, limitan y ejercen opresión sobre otro, pues mediante esta construcción epistemológica se reproducen dinámicas sociales de desigualdad de carácter binario (hombre-mujer, enfermo-sano, derecha-izquierda, completud-incompletud, lector-no lector, entre otros), las que definen las oportunidades, niveles y límites en la participación del ser humano en sus propias comunidades territoriales.

A modo contextual, al percibir algunos datos históricos es importante reseñar que el abordaje sobre interseccionalidad emerge a fines de la década 1980 en el campo del activismo feminista, como crítica a los análisis unidimensionales de las desigualdades (Crenshaw, 1989), como resultado, se ha transformado en un recurso analítico para la comprensión y el enfrentamiento de las desigualdades en su abordaje socio-comunitario, ya que se logra visibilizar su aporte a la generación de conocimientos y transformación social (lo que además, se ha realizado a través de múltiples disciplinas). Así, el cuestionar y estudiar las categorizaciones sociales de privilegio y opresión -y sus interrelaciones-, permite comprender que la interseccionalidad se posiciona como un abordaje teórico-metodológico de carácter transdisciplinar orientada a la aprehensión de los análisis que interrogan la dinámica y complejidad del ser humano en los niveles sociales, culturales, institucionales y estructurales dentro de un sistema-mundo de mayor complejidad.

De esta forma, en la actualidad es crucial re-pensar la educación de la sociedad latinoamericana mediante investigaciones de carácter emergente y socio-comunitario para visibilizar las problemáticas de las realidades socio-políticas de cada territorio o región a través de los discursos de la propia comunidad, de tal modo que la teoría interseccional resulta una herramienta analítica importante

para desmontar y profundizar en dichos discursos y las reproducciones de poder y exclusión que se realizan.

Desde estas perspectivas, una categoría importante y transversal a revisar es la asociada al cuerpo y la corporeidad del ser humano en los contextos educativos, sociales, culturales y políticos del presente. El cuerpo es entendido según la literatura como un concepto polisémico y complejo, el cual es fuertemente influenciado por "la cultura y la experiencia personal" (Águila Soto y López Vargas 2019, p.143).

En concordancia, este concepto se provee de una construcción simbólica debido a la pluralidad de definiciones que han sido creadas por el mismo ser humano (Le Breton, 2002). En los contextos, sistemas y dispositivos socio-educativos de la región latinoamericana, se ha hecho evidente el énfasis de potenciar únicamente el desarrollo cognitivo del ser humano, al evaluarlo mediante pruebas estandarizadas (las cuales están fuera del contexto real de las comunidades y territorio intervenidos), lo que finalmente promueve una cultura de generación de etiquetas en los cuerpos provocando la inhibición de la expresión corporal, y con ello, un cuerpo silenciado (Foucault 1986; Le Breton 2002), limitando la comprensión de un cuerpo inter-seccionado impactado por múltiples factores asociados a los formatos del poder hegemónico de la cultura dominante.

En este sentido, según Lugones (2008) la interseccionalidad "es una noción clave para comprender que los procesos de dominación y exclusión implican siempre la jerarquización social entre sexo, raza y clase" (citado en Hernández Castellanos 2018, p.2), así como también, es una estrategia clave para visibilizar el impacto de estas intersecciones sobre la corporeidad -o cuerpo vivido- de las comunidades expuestas a un proceso investigativo y categorial en lo educativo, lo social, lo cultural y lo político. De esta forma, notablemente la investigación contemporánea debe transitar por las situaciones vitales de los sujetos (múltiples y singulares) para la construcción de conocimientos, lo cual se debe configurar desde un abordaje socio-emocional de intereses, problemáticas y motivaciones del quehacer humano, sin olvidar el potencial de la acción humana transformadora sobre la propia realidad. Inclusive, es imperante reimaginar el lenguaje -y su configuración sobre el cuerpo- y entender cómo se posiciona como una estructura colectiva de carácter transformador, por lo que se propone interpelar mediante el análisis interseccional de la singularidad humana ser para el otro desde el lenguaje.

De esta forma, desde una mirada contemporánea, el análisis interseccional en investigaciones socio-comunitarias se posiciona como una estrategia participativa e implicativa que propone la despatriarcalización y descolonización

en la construcción de conocimientos y saberes, a través de un trabajo político - desde lo micropolítico hasta lo macropolítico-, en donde, se creen y posicionen espacios que exploren el habitar la incomodidad de las comunidades investigadas (Mara Danel, 2020), desmontando categorías impuestas sobre el cuerpo y la corporeidad del ser humano, para lo cual "es necesario que la situación que se encuentran no aparezca como algo fatal e intraspionable sino como una situación desafiadora, que solo los limita" (Freire, 1968, p.66).

Entonces, al pensar la educación es concluyente interpelar las formas pedagógico-investigativas asociadas a la crueldad, la exclusión sistemática o a lógicas de poder-subordinación, como también es pertinente comenzar a valorar la experiencia corporal del ser humano en su proceso educativo, social, cultural y político, profundizando perspectivas dadas por la interpretación de la propia realidad corporal y territorial, como también el nivel de insatisfacción ante esta realidad en el sistema-mundo.

De hecho, al promover el análisis interseccional en investigaciones fundamentadas en la emancipación y justicia social, tanto del oprimido como del opresor, se logra entender una invitación a dimensionar la complejidad humana con la presencia del otro, y como ello, permite entender que cada uno de los seres humanos del presente pueden ser entendidos como sujetos sociales, complejos y de derechos, lo cual implica ser sujetos con capacidad de agencia para transformar la sociedad (Bourdieu, 2005). En consecuencia, la transformación de las sociedades será posible solo mediante nuevas formas de resistencia comunitaria (Tuhiwai Smith, 2016) y, a su vez, de su propia ecología de saberes (De Sousa, 2015).

Igualmente, es trascendental dimensionar como las políticas públicas de enfoque capitalista-neoliberal implantadas en el territorio de Latinoamérica han vulnerado el lazo social de sus comunidades (Rousseau, 2004), lo que permite visibilizar la tergiversación del concepto de diversidad del ser humano y provoca imaginarios colectivos dirigidos hacia el consumo deliberado y de expulsión de lo distinto (Han, 2017). Ante ello, la praxis de generación de conocimientos dentro de la región de Latinoamérica requiere de un movimiento dialéctico problematizador de acción-reflexión-acción, en donde los sujetos de estudio tienen la capacidad de agencia ante sus propias problemáticas, para así rescatar, descubrir y recrear el contexto investigado, como también replantear la realidad vivida. En síntesis, "se trata de un análisis de las cosas dicha en la medida que son cosas" (Foucault 2012, p. 41), en donde el problema "es la posición y el de la función del lenguaje en el interior de un lenguaje regular y normativo" (*ibíd.* 2012, p.67), para lo que es fundamental analizar profundamente la naturaleza del conocimiento social emancipador y como desde una perspectiva micropolítica de la producción y reproducción del

lenguaje, se afectan y modifican también los territorios psíquicos del ser humano.

No obstante, ante este embrollo de categorías y obstáculos complejos de la educación inclusiva, es importante comenzar como sociedades y comunidades del presente cuestionar ¿de qué modo se produce -y reproduce- la educación y los saberes en la sociedad latinoamericana? ¿cómo se están reconstruyendo y reimaginando las comunidades territoriales de la región? ¿qué metodologías investigativas se están aplicando para la construcción de discursivas socio-políticas en el territorio? O incluso ¿cómo se podría repensar el derecho a la educación desde perspectivas socio-comunitarias en el presente?

ALFABETIZACIÓN DE LAS SINGULARIDADES MÚLTIPLES DE LA NATURALEZA HUMANA Y SU MEDIACIÓN SOCIO-CULTURAL

La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente (Freire, 1993, p. 65).

Ante todos estos cuestionamientos, y para continuar con la reflexión teórica es momento de reconocer que tal como lo afirma Viveros Vigoya (2016), tanto los discursos emancipatorios como los hegemónicos son fuentes que engendran campos de saber-poder, por ello, el generar una transformación discursiva promueve la resignificación de algunas categorías que pueden servir de apoyo a esta transmutación social y cultural.

Desde estas perspectivas, se plantea transformar este espacio limitado de categorías que definen la subjetividad del ser humano y desde esta propuesta Ocampo (2020a) aborda el concepto de singularidades múltiples, en la cual se presenta una visión ontológica de la multiplicidad en contraposición a la mirada ontológica del ser cerrado, desde la cual se definen categorías para reflejar la realidad de la singularidad humana en los espacios de vida social y comunitaria dentro de una región o territorio. De igual forma, Morín (2016) propone el concepto de singularidades complejas, en la cual se entiende que el sujeto humano no es una categoría de ser simplemente, sino más bien es una complejidad existencial atravesada por múltiples categorías.

Estas miradas deconstructivas permiten romper con la visión ontológica tradicional que define categorías entre la zona del ser/no-ser (De Sousa, 2015), la cual plantea una "jerarquización de los cuerpos en zonas de superioridad e inferioridad (...) [en donde] la dialéctica entre el yo y el otro no reconoce la humanidad de ese otro" (Pincheira *et al.* 2020, p.80). En otras palabras, la generación de una línea imaginaria divisoria entre lo humano y lo sub-humano se traduce en una discursiva que obedece a nuevas formas de racialización de los cuerpos que va más allá de las formas tradicionales de entender el racismo

(respecto de este concepto y el color de la piel), sino más bien incluye otros aspectos relacionados al origen étnico, la raza, la religión, la sexualidad, la edad u otras categorías, acatando a concepciones arquetípicas del imaginario colectivo sobre la corporeidad humana.

Tras analizar estas ideas y para quebrar estas concepciones arquetípicas, es posible establecer algunas conexiones funcionales entre las categorías que marcan los cuerpos de la región de Latinoamérica, por lo que al pensar desde lógicas de análisis interseccional, como desde las perspectivas freirianas y de amplificar las dimensiones de estudio de las singularidades múltiples y complejas del ser humano, se permite acercar y visibilizar otras perspectivas de vivencia y naturaleza humana sobre los territorios y comunidades. Sumado a ello, el reflexionar sobre la naturaleza humana en contextos educativos fue propuesto por Steiner (1907), en donde, se explicita que el verdadero fundamento de la educación y de la enseñanza deben basarse en el conocimiento de las leyes que presiden el desarrollo de los seres humanos y su naturaleza, las cuales se encuentran en la base de la didáctica y el currículum de estos tipos de pedagogías asociados al desarrollo holístico e integral de la persona educada, enfatizando en que la educación de los infantes se organiza y articula en torno al juego, y también recalca que esta forma de ver lo educativo se debe realizar durante toda la trayectoria vital y social.

De esta forma, se puede interpretar que la experiencia corporal del ser humano educado es social por naturaleza, inclusive:

[...] surge del mecanismo de interiorización de la cultura mediatizado por la actividad y la comunicación como fuente de vivencias que sintetiza la unidad cognitiva afectiva en la interrelación del tránsito de lo externo a lo interno, aspectos que se constituyen en principios esenciales del aprendizaje (...) es desde esa realidad en la que se desarrolla la existencia, donde adquiere valor la significatividad, desde la vivencia y el sentido personal, a través de la mediación social, mecanismo esencial para abordar el aprendizaje desarrollador (...) [Entonces] la mediación social está vinculada estrechamente al concepto de Zona de Desarrollo Próximo que Vygotsky (1996) define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado con ayuda de tareas que pueden ser resueltas de manera autónoma y el nivel de posible desarrollo, determinado con ayuda de tareas que pueden ser resueltas bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2019, p.6).

Al mismo tiempo, la mediación socio-cultural se articula como una estrategia educativa para promover el potencial de la naturaleza humana sin olvidar el prisma interseccional de análisis que permite amplificar la complejidad y sutileza de las singularidades múltiples de cada persona y territorio. No obstante ¿cómo están los procesos de alfabetización, mediación socio-cultural y

derecho a la educación en la región de Latinoamérica? ¿es preciso pensar la mediación socio-cultural desde una óptica de justicia social y justicia cognitiva en el territorio? Ante ello, sobre el concepto de alfabetización Bataller y Ballester (2019) indican que la UNESCO en el Desafío Mundial de la Alfabetización refiere a que esta problemática "ha evolucionado como resultado de cambios en los patrones de comunicación y exigencias laborales" (Richmond *et al.* 2008, p. 17), lo cual incluye competencias de lectura, escritura y cálculo -operaciones sencillas-.

Sin embargo, la alfabetización comprende mucho más que estas operaciones básicas, ya que se inscribe "en las prácticas sociales y contribuye a la libertad y la equidad" (Bataller y Ballester, 2019, p. 155), en donde, según Richmond (2009) este proceso contribuye en la prevención de la exclusión social y la promoción de la igualdad y la justicia social. Asimismo, el proceso alfabetizador se debe concebir como "un continuum de habilidades, que pueden seguir desarrollándose durante toda la vida" (Infante Roldán y Letelier Gálvez, 2013, p.35).

Freire (1993) indica que "es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y "escritor", se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que forma parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente" (p.40-41), en donde, cada persona "experimentándose cada vez más críticamente en la tarea de leer y de escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción de conocimiento" (Freire, 1993, p.50).

Por lo expuesto anteriormente, es evidente que el concepto de alfabetización ha estado relacionado frecuentemente al contexto dado por las escuelas, y con ello, "se considera alfabetizada a aquella persona que tiene la habilidad de leer con fluidez, saber escribir con una buena o regular ortografía y hacerlo con una tipografía aceptable" (George, 2020, p.3). No obstante, el contexto del presente implica "la incorporación cada vez más extensa de los avances tecnológicos" (*ibíd.*, 2020, p.3), lo cual según Southwell (2013) corresponde a la necesidad de aprender nuevas estrategias para seleccionar la información del contexto social en el que se está inserto.

En otras palabras, se supone cierto consenso respecto al concepto de alfabetización, lo cual desde una perspectiva dada por organismos internacionales (UNESCO, 2012) es "un proceso social que se relaciona con la distribución del conocimiento en la sociedad" (citado en George, 2020, p.3). De igual forma, este autor indica que este concepto se origina en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), en donde se explicita que:

[...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (George, 2020, p.4).

Es decir, según George (2020) es evidente que mediante el paso y apertura del siglo XXI estas conceptualizaciones sobre el alfabetizar a las comunidades y territorios se ha ampliado, de lo que interpreta al proceso alfabetizador como “un proceso atemporal que puede desarrollarse fuera del recinto escolar y que se da a lo largo de toda la vida” (*ibíd.* 2020, p.5), indicando además que esta situación quiebra el imaginario colectivo sobre este proceso socio-educativo como algo finito, más bien, “es una puerta de entrada a mejores oportunidades de desarrollo personal y de aprendizaje” (*ibíd.*, 2020, p.5). De igual forma, el autor explicita que en la actualidad un sujeto alfabetizado tiene un nivel formativo basado en “las habilidades de interactuar con dispositivos digitales (...) que los lleve a realizar procesos de lectura y escritura eficientes en formatos digitales, así como interactuar en escenarios virtuales de manera crítica, reflexiva y ordenada” (*ibíd.*, 2020, p.7), lo cual eventualmente ha ampliado la brecha socio-educativa entre los distintos sujetos oprimidos en contextos socio-educativos de la actualidad.

Tal es el caso, que es fundamental reinterpretar el concepto de alfabetización tradicional existente en la sociedad contemporánea debido a los avances incesantes del mundo globalizado e hiper-conectado. Por ello, se podría pensar “la alfabetización como un concepto plural, procesual y no limitado al lenguaje oral y escrito” (George, 2020, p.12), sino que debe adecuarse a las diversas manifestaciones comunicativas del presente (Sandoval *et al.*, 2017). De hecho, este proceso precisa determinarse como un tema atingente a las necesidades y desarrollo de las competencias de la persona educada, debido a que la alfabetización funcional posibilita al sujeto lograr sus propios objetivos y participar plenamente en la sociedad (Mena Olivera *et al.*, 2020).

En ese sentido, Rivero (2009) explicita algunos elementos básicos para reducir el analfabetismo en la región, en la cual se refiere a la generación de una educación posterior a la alfabetización inicial o post-alfabetizadora que brinde atención a la diversidad cultural de todas sus comunidades participantes, el generar entornos alfabetizadores y también, el estimular la investigación sobre estas temáticas. Inclusive, Freire (1993) indica que “al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (p.37). Entonces, como sugerencia ante cualquier situación socio-educativa, es

fundamental la creación de material didáctico adecuado a los contextos reales, lo cual promueve una mejora en la práctica alfabetizadora. Por ende, se debe reintroducir la "producción de materiales educativos diversificados en concordancia con las características lingüísticas y socioculturales de la población que se atiende" (Zúñiga, 2009, p.384).

López y Hanemann (2009) indican que, entre los grandes aprendizajes de las últimas décadas sobre estas temáticas, se ha destacado que la educación de personas jóvenes y adultas debe alejarse de "la uniformidad y debe adaptarse al contexto social y lingüístico concreto" (Bataller y Ballester, 2019, p.157), particularmente con poblaciones históricamente excluidas, por ejemplo: los indígenas, las mujeres o las personas en situación de "discapacidad". Asimismo, Bataller y Ballester (2019) desde un contexto del territorio peruano, señalan los siguientes "lineamientos para las estrategias socio-educativas alfabetizadoras" (p.157):

- Considerar la lengua materna de la persona educada y estimular de forma inicial la intraculturalidad, lo cual fortalecerá la identidad del propio cuerpo para asumirse ante pares frente a la diversidad existente en la sociedad.
- Considerar la configuración y categorías del territorio, la cultura, la lengua y la reflexión crítica para el fortalecimiento de lo propio o también de lo considerado como lo nuestro (relación-vínculo con un otro).
- Estar altamente contextualizada, por lo que, su diseño implica crear formas educativas a la medida de cada situación local y especificidad de la singularidad y complejidad humana (debido principalmente a las características individuales de cada persona, por ejemplo: sobre el origen étnico, la identidad de género u otras características). A su vez, se debe vincular con las actividades asociadas al trabajo, la producción y/o el desarrollo local, como también oportunidades socio-educativas que respondan a una inminente continuación y sustentabilidad de los estudios en la trayectoria vital.
- Buscar la aplicabilidad y adaptabilidad de las habilidades entregadas a la persona educada, a través de actividades concretas que muestren la trascendencia y utilidad de los procesos lecto-escritores en la vida cotidiana.
- Unir este proceso a otros procesos sociales, por lo cual, se explicita la construcción de contextos interculturales, incluyendo los derechos colectivos (como el de la educación o de la participación social) y el compartir el poder en los territorios y comunidades.

En síntesis, en la región de Latinoamérica los procesos de alfabetización, mediaciones socio-culturales y el derecho a la educación deben ser visibilizados desde una óptica dada por la justicia social para asegurar la implementación de oportunidades socio-educativas para todas las comunidades y territorios, comprendiendo con ello, la singularidad y complejidad de cada uno de estos. Nieva Chaves y Martínez Chacón (2019) indican que el proceso socio-educativo debe considerar el nivel de partida del aprendiz al inicio del proceso de formación, en donde, el contexto juega un papel muy importante. Asimismo, es fundamental considerar los efectos del lenguaje en el proceso socio-educativo y su papel sobre la motivación, mediación y construcción de estos saberes-poderes comunitario-territoriales. Por ende, la región debe prontamente transitar hacia el garantizar una alfabetización democrática de sus comunidades y territorios, debido a que ello permitirá “detectar discursos mediáticos o de odio dirigidos a influir en la población por vías poco éticas como el terror o la manipulación (discursiva y mediática) para legitimar determinadas posiciones políticas” (Delgado Algarra, 2020, p.32), lo cual, solo será posible mediante la adquisición de habilidades, capacidades y saberes-poderes desde una idónea alfabetización funcional.

Finalmente, el trayecto a recorrer es amplio para alcanzar estas ideas relacionadas al derecho a la educación en la región, en donde, Freire (1993) refiere a que, en la lucha en favor de una escuela democrática, este contexto “continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente” (p. 2). Asimismo, adhiere que “es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos (...) son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero” (p.58). Ante este panorama, Rivero (2009) destaca la necesidad de continuar investigaciones sobre estas temáticas y categorías, pero desde algunos ejes fundamentales, los cuales son: a) métodos de alfabetización y su adecuación a los diversos contextos socio-políticos locales, nacionales e internacionales; b) creación de distintos materiales y publicaciones para la alfabetización de comunidades y territorios; c) formación de docentes y mediadores del aprendizaje en programas de alfabetización para las singularidades múltiples y complejas del ser humano; y d) sistematización y evaluación de experiencias desde las diversas comunidades territoriales.

TERRITORIOS SITUADOS E INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE LATINOAMÉRICA

El amor es un acto de valentía, nunca de temor. El acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico (Freire, 1968, p. 72).

Tras recalcar la necesidad de realizar investigaciones para generar la alfabetización de las comunidades y territorios de Latinoamérica y también de vislumbrar las singularidades múltiples y complejas del ser humano excluido en contextos socio-educativos del presente, es oportuno ahora debatir que es un territorio situado. El concepto de territorio se ha utilizado usualmente desde los cruces interdisciplinarios entre la antropología, la historia y la geografía en los registros cartográficos para "la construcción de mapas, dibujos y croquis como algo más que ilustraciones de los documentos escritos que acompañan" (Enrique 2019, p.2). Lo curioso es que se sostiene que las escalas "condicionan de diversas maneras los procesos de construcción de los territorios" (*ibíd.* 2019, p.5), además, de forma esquemática el autor plantea que se afecta esta construcción de territorios en tres momentos diferentes: la elaboración, la catalogación y la lectura del registro. No obstante:

[...] el potencial desconocimiento de los terrenos por parte del auspiciante investigador, así como de los códigos y símbolos utilizados, acrecienta los inconvenientes para interpretar las correspondencias con las representaciones actuales, producto de las mejoras técnicas e instrumentos de medición y diseño (...) [Es momento dejar de] considerar los mapas, croquis o dibujos de manera aislada entre sí, [sino más bien] en relación con los documentos escritos junto a los cuales fueron pensados (...) Este abordaje integral permite reconocer el dinamismo de las territorialidades en juego, en especial las de los actores que no han accedido a diseñar los registros de manera directa (Enrique, 2019, p.6-7).

En otros términos, al re-pensar en la construcción de territorios en la actualidad no es posible permitir la no-inclusión de los grupos minoritarios excluidos en su diseño, ni tampoco permitir la exclusión de otras disciplinas en esta cimentación teórico-territorial. Además, la categoría de territorio "se inscribe y relaciona con los procesos de descentralización, regionalización y democratización" (Ther Ríos, 2012, p.494). Amtmann (1997) reconoce dos orientaciones teóricas cuando se habla y discute sobre el territorio y su planificación:

- Perspectiva teórica neoliberalista, en donde la descentralización se refiere a un modo de organización política-administrativa del territorio donde se busca poner fin al centralismo decisorio.

- Perspectiva teórica del desarrollo y planificación regional, en donde la descentralización se refiere esencialmente a la búsqueda de estrategias tendientes a lograr la transferencia de poder, no solo administrativamente, sino que por medio de la ampliación de derechos y libertades.

En consecuencia, Ther Ríos (2012) basado en un análisis antropológico del concepto de territorio indica que en la actualidad:

[...] se trabaja intentando hacer inteligible un conjunto de emergencias a partir de la relación entre discursos, hechos y poderes que tratan sobre los territorios locales y su desarrollo, avanzando hacia una potenciación de ellos en el sistema-mundo (...) el análisis de estos procesos exige la aplicación de nuevos enfoques y métodos interdisciplinarios, junto a la existencia de modelizaciones que contengan el doble desafío: primero, estar abiertas a la reflexión, y segundo, ser posibles de aplicar a la realidad local inmediata (Ther Ríos, 2012, p.494).

Por lo que sigue:

[...] el territorio es espacio construido por y en el tiempo. De esta manera cualquier espacio habitado por el hombre [ser humano] es producto del tiempo de la naturaleza, del tiempo de los humanos, de las distintas formas de organización, y de la concepción cosmogónica del tiempo (...) el territorio viene a ser producto del conjunto de relaciones que a diario el hombre entretejió entre todos los suyos con la naturaleza y con los otros (Ther Ríos, 2012, p.497).

Entonces, para reflexionar sobre como configurar un territorio:

[...] supone incorporar al estudio del territorio el desarrollo de la ciencia y del pensamiento, experimentándose una resemantización del espacio como campo relacional, multivariado y complejo, requiriéndose entonces nuevas metodologías para la producción de conocimientos acordes con el estatuto ontológico y metafísico del territorio, asumiéndose al territorio como una unidualidad espacio-temporal de la cotidianidad siempre relacional, imbricada y conectiva que mantiene implícitamente presente a los entornos ambientales, de alteridad y de producción cultural y económica (...) de manera que el estudio del territorio -es decir, el espacio biofísico cargado de actividades humanas, de historia e imaginarios- es materia de interés político, económico y antro-cultural (Ther Ríos, 2012, p.497-498).

Por lo cual como se explicó en otras secciones anteriormente, el análisis interseccional del territorio también se puede plantear como una estrategia para la liberación del ser humano de su propia discursiva, categorías e identidades dadas por el lenguaje imbricado en el propio territorio geográfico. Igualmente, también se debe admitir la posibilidad de profundizar en las habilidades, capacidades y saberes-poderes del territorio corporal del ser

humano, tanto en el territorio de la palabra o en su territorio psíquico, lo que se puede interpretar como situar la categoría de territorio en el sujeto-objeto de investigación, en consecuencia, suscitar la investigación en territorios situados. Llegado a este punto ¿cómo se podría configurar una identidad comunitaria y territorial en la región de Latinoamérica? O bien ¿cómo es posible la construcción de un nosotros en los contextos socio-educativos para el bienestar integral del presente?

Para indagar tempranamente en la concepción de ser humano que necesita la educación inclusiva para legitimar su función en el mundo actual, a continuación, se abordaran dos aristas para abordar los territorios situados de investigación socio-educativa de aquí en adelante: en un primer tiempo, se abordará la epistemología de la educación inclusiva y algunos de sus fundamentos; y en un segundo tiempo, se profundizarán una perspectiva sobre la antropología y captura del territorio.

Para comprender la epistemología de la educación inclusiva, según Ocampo (2020b) esta se constituye como un mecanismo de indisciplina del campo de lo educativo, precisando en la necesidad de crear argumentos para la creación de condiciones socio-educativas efectivamente inclusivas, sobre todo frente a las "fuerzas regenerativas y performativas de los formatos del poder" (Ocampo, 2020b, p.10). En consecuencia, el autor explica la creación de saberes auténticos destacando el requerimiento de "someter a traducción los cuerpos de los conocimientos disponibles, con el objeto de alcanzar dicha producción" (*ibíd.*, 2020b, p.10).

Ya al amplificar y reivindicar una nueva discursiva de inclusión auténtica en contextos educativos, sociales, culturales y políticos, es fundamental entender el concepto de antropología del territorio, el cual "implica reconocer el entrecruzamiento del tiempo con el espacio a partir de memorias e imaginarios territoriales" (Ther Ríos, 2012, p.502). Desde este punto, se abren posibilidades investigativas para "tratar abiertamente el juego simultáneo de distintas formas de vivir y habitar" (*ibíd.*, 2012, p.502). Registrado esto, "decidir qué tipo de relaciones queremos establecer con el territorio estudiado, cómo y qué tipo de registros son posibles de realizar y para qué se realizan estos, serían algunas de las cuestiones básicas a resolver durante la aprehensión territorial" (*ibíd.*, 2012, p.502).

Desde la pedagogía del oprimido, Freire (1968) fortalece la idea de la investigación social y comunitaria, en donde refiere que el ser humano "en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico" (p.62), destacando que "toda investigación temática de

carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (Freire, 1968, p.93).

Sobre el rol del investigador, Freire (1993) indica que:

[...] será en su convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos - solo con un nivel diferente de percepción de la realidad- como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación (Freire, 1993, p.42).

De esta forma, se implica que llevar el registro de los hechos y lo que se adhiere a ellos “nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas” (Freire, 1993, p.92). Todo lo anteriormente explicado, permite dimensionar la acción de capturar el territorio (Figura 1), por lo que se puede inferir que para realizar una investigación de índole territorial y socio-comunitaria es evidente priorizar como investigadores que tipo de relaciones se establecen en la comunidad estudiada, por lo que se puede indagar en la imagen en sí, en la imagen para sí o en la imagen para nosotros. El configurar estas identidades en base al análisis categorial, puede además desarrollarse en un contexto de sustentabilidad territorial fundamentando el para qué realizar registros de los territorios, o cómo y qué tipo de registros realizar, en donde, los intereses investigativos son ahondar en el habitar, los imaginarios territoriales y las prácticas cotidianas. De esta forma, se proponen como estrategias para el acercamiento a los comportamientos y discursos (hacer/decir social) el análisis discursivo, la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, la socio-praxis, el análisis interseccional, entre muchas otras formas contemporáneas de registrar información.



Figura 1: Esquema ¿Capturando el territorio?
Fuente: Ther Ríos (2012, p.502)

Entonces, frente a esta esquematización de capturar un momento temporo-espacial, también sería prudente subrayar que tan significativa es la relación

local-global en los territorios estudiados. En ese sentido, "el desarrollo de los territorios es más bien un proceso de tipo local/global/local que acontece desorganizándose y reorganizándose" (Ther Ríos, 2012, p.507). De esta forma, es ineludible "ajustar tanto el corpus discursivo como la estrategia metodológica a un verdadero tratamiento hermenéutico del territorio, cuya operatoria (...) [es] elucidar interacciones entre sistemas locales de signos de lo vivido y normado" (*ibíd.*, 2012, p.507). Ante ello, es posible imaginar y representar algunas relaciones sobre lo vivido y lo normado por los territorios estudiados (Figura 2).

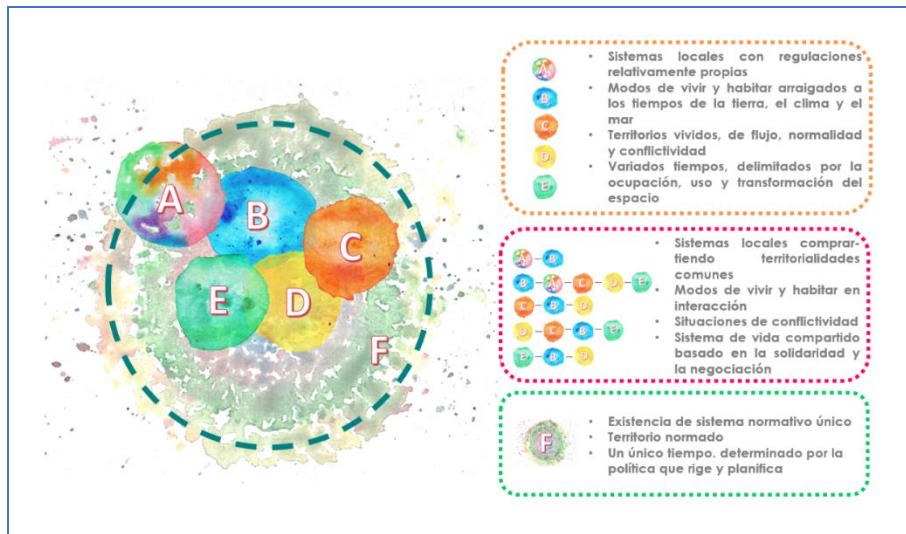


Figura 2: Esquema ¿Lo vivido o lo normado?

Fuente: Elaboración propia basado en Ther Ríos (2012, p.495)

Frente a esta esquematización sobre las formas de percibir lo vivido o lo normado, en una primera dimensión territorial se pueden identificar los sistemas locales con sus propias regulaciones (A, B, C, D y E), en donde, cada una presenta modos de vivir y habitar arraigados en los tiempos de la tierra, el clima y el mar; en otras palabras, en el tiempo-espacio del territorio geográfico. También se precisa la necesidad de ahondar en los territorios vividos, de flujo, de normalidad y de conflictividad de cada uno de estos sub-grupos de seres humanos, respetando sus variados tiempos, delimitados por la ocupación, uso y transformación del espacio. En una segunda dimensión territorial, se observan como los sistemas locales comparten territorialidades comunes, por lo que se visibilizan los modos de vivir y habitar en interacción (A y B; B, A, C, D y E; C, B, y D; D, B, C, y E; E, B y D). Asimismo, es lógica la existencia de situaciones de conflictividad entre los sub-grupos, por lo que el sistema de vida es de tipo compartido basado en la solidaridad y la negociación. La última dimensión territorial corresponde a la existencia de un sistema normativo único, un territorio normado (solo F), el cual implica un único tiempo, determinado por la política que rige y planifica a sus comunidades.

En esencia, es imperante considerar los efectos del lenguaje y de las relaciones interterritoriales tanto en los procesos socio-educativos, como en los procesos investigativos de los territorios situados, debido al impacto que ello tiene en la construcción de identidades (individuales, comunitarias y/o territoriales). En suma, estas perspectivas contemporáneas para la comprensión del sistema-mundo permiten dimensionar el papel de la motivación, mediación y construcción de saberes-poderes comunitario-territoriales mediante la autogestión de nuevas identidades contemporáneas, basadas en construcciones y reflexiones socio-políticas como el análisis interseccional y su vínculo al derecho a la educación.

Para finalizar esta sección, se puede plantear que se requiere urgentemente una resemantización de las categorías y campos relacionales, en causa de la complejidad y multiplicidad de la singularidad humana, lo cual involucra perspectivas teóricas, analíticas y metodológicas de transferencia de poder para la ampliación de derechos y libertades de las comunidades oprimidas ante la inminente construcción de territorios situados en la región de Latinoamérica.

CONCLUSIONES. ALGUNAS PREMISAS PARA SEGUIR LUCHANDO

El proceso de saber implica el de crecer. No es posible saber sin una cierta dosis de crecimiento. No es posible crecer sin una cierta dosis de sabiduría (Freire, 1993, p.134).

El legado de Paulo Freire en Latinoamérica, la interseccionalidad y el derecho a la educación son categorías de análisis que se posicionan como una contribución a la educación inclusiva y también a la imaginación de otros modos de educación. Las tensiones analítico-metodológicas expuestas en este documento permiten re-configurar algunas relaciones existentes sobre la singularidad y diversidad del ser humano contemporáneo bajo perspectivas de análisis que fomenten el derecho a la educación y emancipación en el territorio de Latinoamérica.

Frente a la idea de una inclusión para el presente, es pertinente destacar la necesidad de reconceptualización de este concepto, y también del paradigma de la educación inclusiva implantado en la región (la cual está altamente tergiversado con la educación especial), buscando transmutarlo en una epistemología que aborde más zonas de conocimiento para el bienestar integral de las comunidades. De esta forma, se aleja la visión híbrida de la inclusión para posicionarse desde la valoración de las singularidades múltiples y complejas del ser humano, para así generar lineamientos y proyectos educativos, sociales, culturales y políticos de carácter inclusivos y atingentes a las necesidades, intereses y potencialidades de sus comunidades.

Para futuras normativas educativas con un enfoque inclusivo, se pueden plantear los siguientes lineamientos (Navarrete Ávila, 2020):

- Priorizar las necesidades humanas (tanto las educativas, las sociales, las culturales y las políticas), las que deben ser apreciadas como foco principal, quitando el enfoque biomédico y considerando otros factores (socio-emocionales y/o del núcleo familiar), sobre todo, al pensar en educar e intervenir las necesidades de cada persona.
- Eliminar el sistema de cupos de intervención, ya que solo genera etiquetaje y estigmatización de la persona educada, lo cual además es una metodología segregadora dentro de la sociedad misma.
- Transformar el lenguaje utilizado, destacando en las nuevas propuestas normativas un lenguaje que valore la singularidad y complejidad del ser humano, la justicia social y también la inclusión auténtica de cada uno de sus sujetos.

Entonces, se recalca la idea de evitar la sobre-explotación de conceptos y categorías de origen diagnóstico-médico o de origen colonial para avanzar hacia prácticas educativas y letradas durante la trayectoria vital que involucren procesos de alfabetización y mediación-sociocultural desde perspectivas liberadoras de los cuerpos inter-seccionados basadas en la justicia social de las comunidades y territorios investigados.

En consecuencia, las tensiones analítico-metodológicas permiten visibilizar la implementación de oportunidades socio-educativas para todas las comunidades y territorios, asegurando procesos de alfabetización democrática mediante la adquisición de habilidades, capacidades y saberes-poderes desde una idónea alfabetización funcional. Para alcanzar estas ideas relacionadas al derecho a la educación en la región, se destaca el continuar con investigaciones sobre estas temáticas y categorías destacando la necesidad de fundamentar y adecuar los métodos de alfabetización a las realidades locales-globales, crear materiales y publicaciones para la alfabetización, formar a docentes y mediadores en programas de alfabetización para las singularidades múltiples y complejas del ser humano, y también, sistematizar y evaluar experiencias alfabetizadoras de los territorios y comunidades.

En definitiva, se posiciona finalmente el concepto de territorios situados en relación con las emergentes investigaciones socio-educativas en la región de Latinoamérica, de lo cual se concluye que territorio es un espacio habitado por el ser humano y está construido por y en la naturaleza del tiempo, constituyéndose como una concepción cosmogónica del tiempo-espacio sobre el conjunto de relaciones que a diario se realizan mediante el quehacer humano,

en relación con la misma naturaleza y con los otros. Freire (1968) enfatiza en que el ser humano solo se liberará en comunión, explicitando que solo "unificados y organizados harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano" (Freire, 1968, p.131).

Ante ello, el análisis interseccional del territorio se plantea como una estrategia emancipativa del propio discurso, categorías o identidades (creadas por el lenguaje utilizado en el territorio geográfico), abriendo posibilidades de análisis sobre el territorio corporal, de la palabra o del área psíquica del ser humano. Con lo anterior, se interesa profundizar en las habilidades, capacidades y saberes-poderes del territorio situado bajo perspectivas dadas por la epistemología de la educación inclusiva y desde la antropología del territorio.

A modo conclusivo, estas perspectivas contemporáneas para la comprensión el sistema-mundo permiten dimensionar el papel de la motivación, mediación y construcción de saberes-poderes comunitario-territoriales mediante la autogestión de nuevas identidades contemporáneas y la resemantización de las categorías y campos relacionales (basadas en construcciones y reflexiones socio-políticas), por lo cual, es necesario considerar los efectos del lenguaje y de las relaciones inter-territoriales en los procesos investigativos (principalmente por su aporte en la construcción e identidades individuales, comunitarias y/o territoriales), lo que involucra perspectivas teóricas, analíticas y metodológicas de transferencia de poder para la ampliación de derechos y libertades ante la inminente construcción de territorios situados en la educación del presente e idealmente para fomentar la igualdad, la inclusión y la liberación de los oprimidos en la región de Latinoamérica frente a los desafíos presentados por las naciones unidas para el año 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila Soto, C., & López Vargas, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada desde la Educación Física. *Retos*, (35), 413-421.
- Amtmann, C. A. (1997). Identidad regional y articulación de los actores sociales en procesos de desarrollo regional. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (1), 5-14.
- Bataller, A., & Ballester, J. (2019). Los retos de la alfabetización de las personas adulta. Creencias de docentes peruanos y propuestas metodológicas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 153-165.
- Bordieu, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Briones Contreras, P. D. & Carillo Garrido, G. T. (2018). *¿Cuál es la diversidad que se construye desde la política pública en Educación Especial?: Análisis socio-crítico desde la obra de Paulo Freire Pedagogía del Oprimido*. [Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4630>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-148.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Una Epistemología del Sur. La Reinención del conocimiento y una emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO-Coediciones.
- Delgado Algarra. (2020). Historia y memoria en Latinoamérica: contribución de la escuela a la alfabetización democrática. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 1(4), 25-33.
- Enrique, L. A. (2019). *Configuraciones territoriales hispanoindígenas en los registros cartográficos coloniales sobre el cono sur americano*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Un peligro que seduce. Entrevista con Claude Bonnefoy*. Madrid: cuatro ediciones.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993/2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). 1-20.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández Castellanos, D. A. (2018). "Hasta que la dignidad se haga costumbre": Performatividad, subalternidad y restauración en los casos de doña Jacinta, Teresa y Alberta. *Estudios del Discurso*, 4(2), 1-20.
- Infante Roldán, M. I., y Letelier Gálvez, M. E. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago: Naciones Unidas.

- Le Breton, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- López, L. E. & Hanemann, U. (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (09), 73-101.
- Mara Danel, P. (2020). Habitar la incomodidad desde las intervenciones del trabajo social. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (31), 1-13.
- Mena Olivera, H. C., Troyano, A., y Aguilera, X. (2020). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-9.
- Morín, E. (2016). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarrete Ávila, M. A. (2020). ¿Necesidades educativas o necesidades humanas?: Concepto de 'necesidades educativas' en Chile y algunas prospecciones. *Revista Educación Las Américas*, (10), 129-137.
- Navarrete Ávila, M. A. (2021). Inclusión para el Presente: concepto de Inclusión y Singularidades Múltiples para el territorio de Latinoamérica. En Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI. [Youtube]. <https://youtu.be/o9X5MrBzjo>
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de LS Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e9.pdf>
- Ocampo González, A. (2020a). Diálogos y aleaciones experimentales. Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural (pp.26-100). En Ocampo González, A. & Sánchez Lara, R. (Comp.). (2020). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo González, A. (2020b). Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva Lectura. En Ponce Naranajo, G. & Ocampo, A. (Comps.). *Lectura y educación literaria: aproximaciones, prácticas y reflexiones* (pp-9-115). Cuenca: Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES-AL).
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. s/l: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado el 23 de abril de 2020 de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 25 septiembre 2020 de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pincheira Muñoz, L. E., Monsalve Labrador, C., y Navarrete Ávila, M. A. (2020). Otridad, Alteridad y Corporeidad: construcción subjetiva de la singularidad en el marco de la multiplicidad de diferencias. *Laplage Em Revista*, 6 (Especial), 88-97.
- Richmond, M., Robinson, C. & Sachs-Israel, M. (2008). *El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París: UNESCO.
- Rivero, J. (2009). Bases para una alfabetización integral en América Latina. En Jabonero, M. & Rivero, J. (coord.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 29-41). Madrid: Fundación Santillana Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rousseau, J. J. (2004). El contrato social o Ensayo sobre la forma de la República [Manuscrito de Ginebra]. *Deus Mortalis*, 3, 549-608.
- Sandoval, P., Rodríguez, F. & Maldonado, A. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143.
- Steiner, R. (1907). *La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Southwell, M. (2013), *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Ther Ríos, F. (2012). Antropología del territorio. *Polis (Santiago)*, 11(32), 493-510.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM ediciones.
- UNESCO (2012). *Políticas y Prácticas en Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas. Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vigotsky, L. (1996). *Artículos Clásicos*. Moscú: Nauka.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la Dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Zúñiga, M. (2009). La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú. En López, L. E. & Hanemann, U. (eds.). *Alfabetización y*

multiculturalidad: Miradas desde América Latina (pp. 331-413).
Guatemala: Unesco-UIL.

Voz séptima

**LIBERACIÓN Y RUPTURAS PROPUESTAS DE FREIRE
EN EL QUEHACER DOCENTE**

Luis Pincheira Muñoz

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, a desarrollar el objetivo es resaltar la figura del educador Paulo Freire, con su legado se desarrollan propuestas y reflexiones para los educadores/as progresista que se animan a implementar cambios, rupturas en las tareas del saber y su práctica docente, para comprender el "mundo educativo" con preparación científica, cultural y afectiva con aquellas generaciones de estudiantes que la vida le coloca a su confianza en su actividad profesional.

Para Freire (2008), el quehacer docente es un acto político, en la cotidianidad con el estudiante como un ser inacabado la postura Freiriana es placentera y exigente, se necesita seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar si ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada inventada bien cuidada de amar.

Reflexionar y conmemorar a Freire es una oportunidad, al conmemorarse este año 2021 los cien años de su natalicio, al escribir este capítulo, vuelvo a recordar cuando leí hace muchos años por primera vez la publicación de Freire: Cartas a quien pretende enseñar, cuyo texto me produjo un cambio radical en mi práctica docente que durante 25 años realicé en escuelas de educación diferencial, escuelas básicas y liceo en sectores populares en el ámbito municipalizado. La experiencia pedagógica en las distintas escuelas que trabajé fue la base sólida para iniciar una etapa como formador de educadores en la educación Superior estas dos últimas décadas en diferentes Universidades e institutos pedagógicos.

Freire, ha sido el maestro inspirador cuyo legado humanitario ha sido clave para entender a mis alumnos/as estudiantes en su formación inicial docente, en primer lugar, la aceptación de un otro diferente, único irrepetible, y en segundo lugar, la rigurosidad científica, emocional y afectiva para comprender y conocer a estos futuros docentes noveles.

ENSEÑAR Y APRENDER EN LA TAREA DOCENTE DIARIA.

Ambos conceptos – enseñar y aprender- para Freire es una alianza que se da, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido, por otro lado, el estudiante aprehende lo que se le enseña.

Un educador/a verifica en la medida que este abierto, disponible y permanente a repensar lo pensado realizando cambios de como involucrase con la curiosidad de su estudiante por los diversos caminos que recorra (Freire, 2008, p.45). Por el contrario, un docente en su actuar instrumental según, Freire tiene todo previsto para sus estudiantes planifica de acuerdo con la programación curricular del nivel tiene prevista la enseñanza de los contenidos porque es obligatoria que deben aprender sus educandos.

Por lo tanto, en el legado de Freire nos advierte que el aprender es llegar a conocer y alcanzar la comprensión más exacta del objeto de estudio y no solamente transferir conocimientos, la propuesta, corresponde a una enseñanza crítica en la comprensión del contexto ya la abstracción cognitiva ambas se unen para lograr el aprendizaje de las distintas comprensiones de cada estudiante.

La práctica docente exige un rigor en su preparación y capacitación permanente, está basada en el análisis crítico de la labor profesional educativa, cada pedagogo es un aprendiz junto al estudiante, como dice Paulo, nadie enseña a nadie se aprende en conjunto entre todos.

Enseñar, debe desembocar en un aprendizaje, que genera una transformación, un nuevo lenguaje, una nueva comprensión; si esto no ocurre, no hubo enseñanza; por lo tanto, no hay docencia sin discencia.

Nuestro autor en la cuarta carta del libro a Quien pretende enseñar, nos invita a tener humildad a reconocer esta sentencia obvia; "nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo" (p.74) por consiguiente todos sabemos algo y todos ignoramos algo, la humildad exige valentía del educador/a tener confianza respeto hacia nosotros mismo y las demás personas, en la cotidianidad de la sala de clases hay que desarrollar el acto de escucha a quien nos busca interrogar, esta humildad me ayuda a no encerrarme en mi mismo, estoy siempre en esta dialéctica abierto a aprender y a enseñar.

Continuando con Freire (2008) manifiesta: "La humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos, por eso la humildad es la inseguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma" (p.76).

Es preciso sumar una siguiente cualidad pedagógica en la práctica docente, que se suma a la anterior, nuestro autor la llamó "amorosidad" que está relacionado no solo con el estudiante sino con el propio proceso de aprender- enseñar esta cualidad se relaciona con el educador/a de quien afirma esa amorosidad en el derecho de luchar, denunciar y anunciar un cambio o ruptura de su práctica pedagógica conservadora y escolarizada, la valentía como virtud que se encuentra en mí mismo como superación del miedo a cambiar este proceso de enseñar- aprender como aporte a procesos de educación bancaria.

Freire (2014), manifiesta: "es tan importante gobernar mi miedo educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía" (p.92), es decir si estoy seguro de mi sueño político como educador/a debo continuar mi táctica de liberación de mi practica educativa de enseñar y aprender en el proceso dialectico que se produce.

TOMA DE DECISIONES A ENCARNAR EN EL TRABAJO DOCENTE

Hoy se hace necesario encarnar toma de decisiones para el cambio del quehacer formativo, una primera decisión, significa romper con la cotidianidad instrumental de ser un docente reproductor de contenidos envasados de una cultura dominante.

Para Freire, la tónica preponderante de la educación bancaria posee "la enfermedad de la narración". Ella conduce al educando a memorizar mecánicamente, transformándolo en "vasija" que debe ser "llenada".

En este sentido, tanto la formación docente como la que éste proporciona, más que comunicarse, "hacen comunicados y depósitos, que son recibidos pacientemente, memorizados y repetidos" (Freire, 1972, p.51).

La decisión de ruptura no siempre es fácil de ser vivida, en lo cotidiano de romper rutinas en el plano profesional, se debe salir de muchos círculos viciados en el ámbito pedagógico la indecisión es una debilidad o incompetencia profesional.

Freire, plantea al pedagogo/a, la posibilidad de poder anularse o huir de su responsabilidad ética, en nombre de la democracia en la toma de decisiones esta no puede ser arbitraria, la indecisión delata la falta de seguridad del trabajo docente a su cargo.

Por su parte, la seguridad del trabajo docente del pedagogo requiere claridad política y ética, se debe fundamentar en forma científica la acción docente, o si tengo alguna idea de lo que hago, de por qué lo hago y para que lo hago, sí sé poco o nada en favor de que o quien, si no me conmueve nada en mi actuar formativo hay falta de ética y falta de autocrítica como educador/a.

Para Freire, enseñar exige rigor metódico y, se refiere con esta expresión, a la idea de que el acto de enseñar implica proponer caminos para que los educandos se aproximen a los objetos de conocimiento a partir de su propia curiosidad; caminos donde descubran los misterios del mundo a partir de la pregunta y el razonamiento crítico, donde tengan la posibilidad de asumir una postura de no sumisión frente a lo que se plantea y donde aprendan a pensar; es decir que el docente, más allá de enseñar contenidos, enseña a pensar "correctamente".

Este rigor metódico Freire lo asocia con las "condiciones del verdadero aprendizaje" donde, según el autor, "los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente, sujeto del proceso" (Freire, 2008, p.28).

Una siguiente toma de decisión es la sabiduría con la que debe entregarse en su trabajo formativo de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la paciencia por si sola puede llevar a una posición de acomodación y la impaciencia por otro lado, puede llevar al educador/a no respetar las relaciones necesarias en sus estrategias. La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas.

Parece importante, tener en cuenta, que nadie tiene la perfección, mi propuesta de vivir la vida como educador/a está en estimular y luchar por la alegría de la entrega en la escuela. La humildad, valentía, seguridad, ética, justicia la tensión esta entre la paciencia y la impaciencia como contribuyó a crear una escuela alegre y forjar una escuela feliz, por lo tanto, la escuela es una aventura que no tiene miedo al riesgo y que por eso se niega a la inmovilidad.

En esta posición quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida, no hay vida ni existencia humana sin pelar ni conflicto. Como dice Gadotti (1989) el conflicto, hace nacer nuestra conciencia, negarlo es desconocer los mininos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación de statu quo.

DESAFIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El quehacer docente es una actividad profesional, desafiante y seria en lo que respecta al ámbito formativo de estudiantes que nos delega la sociedad a nuestro cargo, nuestro trabajo debemos considerarlo rigurosamente, la dignidad e importancia de nuestra tarea diaria, es importante luchar contra las tradiciones colonialista que acompañan el quehacer docente, es muy cierto que la educación es una palanca de transformación social en la cotidianidad es la siembra para la sociedad futura. Freire nos ilumina con su propuesta de liberación que es la humildad, que nos ayuda a reconocer que nadie lo sabe todo, nadie ignora todo, sin humildad es difícil escuchar a un otro alejado de nuestro nivel de competencia.

Por lo tanto, escuchar con atención a nuestro estudiante, es un deber humano y una actitud democrática, la humildad me ayuda a no encerrarme en un circuito de mi verdad, para Freire (2010), argumenta que, la "humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos" (p.76).

Continuando, con la misión liberadora de cambios de la práctica docente, surge el amor, en palabras de Freire, "amorosidad", ese "amor armado" luchador de denunciar y anunciar las injusticias del sistema educativo en desmedro de la actividad docente en múltiples contextos donde se trabaja a veces frente a la adversidad con los bajos salarios y del poder público y privado.

En la medida que tengo más claridad, sobre mis opciones de sueños que son adjetivamente pedagógicos, reconozco como educador/a que soy un político/a que entiendo mejor las razones de mi actuar profesional y la incidencia política en las generaciones de estudiantes a cargo de mi quehacer docente, estoy seguro de mi sueño político que debo continuar con mis cambios y que debo gobernar mi miedo y educarlo de donde nace la valentía para la liberación. Por eso es por lo que no puedo, por un lado, negar mi miedo y por otro el otro abandonarme a él, sino que debo controlarme y en el ejercicio de mi practica construyo mi valentía que necesito.

Freire, manifiesta que la tolerancia, es una virtud que nos enseña a convivir con lo diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. Esta virtud debo vivirla eso me hace coherente como un ser histórico, inconcluso y en segundo lugar mi opción democrática, principio básico de la tolerancia.

El entramado de relaciones de las que proviene el estudiante, producto del proceso de inculturación del que han emergido. Así mismo, el diálogo que se gesta en el aula de clase debe favorecer un sentimiento profundo de cercanía de saber la existencia de los otros y de sí mismo:

[...] una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar (Freire, 2008, p.42).

La invitación Freirana, es un reto en lo cotidiano de la práctica docente debido al exceso de estudiantes en los cursos, no es fácil de asumir en acto de tolerar implica un clima de establecer límites claros consensuado en forma dialógica con los estudiantes que se deben respetar por ambas partes, la tolerancia no es la simple convivencia con lo intolerable, es una propuesta que invita a bajar el autoritarismo docente a veces empapado de prejuicios cognitivos y preferencias de estudiantes, en desmedro de otros pares en una sala de clase, finalmente la tolerancia requiere, ética, y respeto de nuestro actuar docente.

Formar no es adiestrar ni adoctrinar al otro para que realice lo que se espera de él o ella; enseñar implica el reconocimiento de la existencia y de la complejidad del otro, de la belleza de lo humano. Por esto, para Freire (2008), "la práctica pedagógica tiene que ser un testimonio riguroso de decencia y pureza" (p. 34).

RELACIONES EDUCADOR/A EDUCANDOS

En el trabajo docente de manera cotidiana, es clave el testimonio como discurso de un educador/a Freiriana, practica en el que el docente en la que no existe una relación coherente entre lo que se dice y lo que se hace, la relación se transforma en una falta de credibilidad, lo cual conlleva a un deterioro en las relaciones cotidianas. Freire, propone ese testimonio encarnado en el trabajo docente y la disposición en favor de los más débiles.

En las relaciones cotidianas educador- estudiante se debe disponer de conocer la realidad en el contexto situado de los estudiantes es un deber adquirido como docente, si no se tiene acceso al modo de pensar es muy difícil entonces percibir lo que sienten, sus motivaciones y lo que no saben, eso nos permite hablar con conocimiento en el territorio situado del quehacer educativo y valida el testimonio encarnado como aspecto esencial.

El educador es un militante político, porque no se agota la enseñanza en los diferentes ámbitos disciplinarios, la tarea exige con nuestra actitud en favor de mejorar las relaciones cotidianas en superar las injusticias sociales, educativas etc. Las relaciones toman fuerzas e importancia en el actuar del docente en su testimonio y su eficacia cotidiana con sus estudiantes, estamos consciente que los educadores /as como seres humanos hay fallas y nadie es infalible y somos seres inacabados, el proceso testimonial es clave en esta relación educador-

estudiante, siempre está en la cotidianidad la prueba del estudiante poder verificar esta actitud de su maestro/a en el ámbito educativo.

No debemos olvidar que estas relaciones cotidianas al interior de la escuela son complejas, difíciles y, hay que estar pensando constantemente como poder mejorar este aspecto, de cual surge un desafío de evaluar y evaluarnos, el cual exige una acción dialógica permanente del educador/a en forma democrática basada en el respeto mutuo a través de un trabajo desde la horizontalidad que desestabilice el modelo jerárquico dominante de las estructuras de la escuela.

La educación es un acto político, su no neutralidad exige al educador/a que asuma su identidad en las relaciones cotidianas de su quehacer docente, es decir su actuar diario debe estar fundado cuya opción es democrática o autoritaria, estas relaciones de convivencia cotidiana son claves para crear ambientes sanos de aprendizajes, actualmente se vive en una sociedad autoritaria culturalmente impregnada en la práctica social en la escuela y fuera de ella, lo cual trae muchos problemas, se tiende a confundir la autoridad con el autoritarismo, por lo tanto en estas relaciones el diálogo es la llave como herramienta a utilizar en forma constante, esa es la razón del derecho a voz del educador/a y los estudiantes, tener voz es hacer su discurso crítico y a la vez el compromiso en la defensa de ese derecho que también es el derecho de actuar.

Es importante que los educadores/as puedan transformar la escuela en un espacio acogedor de experiencias democráticas con el diálogo en esas relaciones de tolerancia de ambas partes, el gusto por la pregunta, el debate el derecho divergente, como desafío del quehacer docente.

La escucha atenta y dispuesta favorece la creación de un ambiente donde todos son reconocidos y participantes activos "el espacio democrático del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silencioso, habla" (Freire, 2008, p.110).

Hoy estamos desafiados para desentrañar las tradiciones culturales autoritarias en las relaciones entre todos los actores educativos que comparten día a día el legado de educar a nuevas generaciones de estudiantes, la lucha entre el decir y el hacer está planteado a cambiar en las relaciones interpersonales, es necesario instalar una política de escucha en la que se pueda hablar con los estudiantes y que ellos también puedan escuchar a los docentes.

PRÁCTICA Y TEORÍA

Freire, en su propuesta de reflexión, indica y establece las relaciones que se dan entre ambos contextos, sino que advierte los modos de comportamiento en

cada uno de ellos del educador/a en su quehacer profesional. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas en forma crítica, ingenua o mágica conciencia que ningún otro ser vivo tiene en este mundo. Fue la ciencia del mover lo que lo promovió a la categoría de práctica e hizo que esta necesariamente generase su propio saber.

Por lo tanto, es necesario tener la claridad partiendo del contexto teórico, tomando distancia de la práctica docente cotidiana, es decir desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda, en otras palabras, como desde el contexto teórico se toma distancia de la práctica docente y se hace epistemológicamente curiosos para aprehenderla en su razón de ser, es lo que llama Freire, pensar la práctica como aprendo a pensar y a practica la práctica.

En cambio, en el contexto teórico la formación permanente del docente es indispensable la reflexión crítica de los condicionamientos que el contexto cultural ejerce a través de los valores, modo de actuar, este contexto no puede transformarse en un puro hacer, al contrario, es el contexto del quehacer de la práctica, es decir la práctica y la teoría.

La propuesta Freiriana, plantea a los educadores/as a considerar que no respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia practica; desconocer el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al saber generado en la práctica de otro contexto es decir el "saber de experiencia hecho" debe ser respetado. La escuela en lo cotidianidad a través de la práctica- teoría, no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus estudiantes y familias, se debe hacer un esfuerzo saber el contexto sociocultural.

Enseñar exige aprehensión de la realidad, el aprendizaje debe tener como consecuencia una transformación de la realidad, es decir, se aprende para comprender la realidad y encontrar caminos precisamente para transformarla. En esta idea, la premisa del inacabamiento cobra sentido. Comprendo mi realidad, comprendo el rol que juego al interior de esta y, como estoy sin terminar y puedo cambiar, es posible transformar eso que me invisibiliza y me silencia en esa realidad. Para Freire (2008), "La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel de adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas" (p. 66).

La enseñanza debe ir en concordancia con las lecturas que se hacen sobre la realidad, es decir, los contenidos deben permitirle al educando avanzar en sus lecturas sobre el mundo y brindarle elementos para atrapar su realidad y para que cobren sentido. Es necesario que tenga un contexto que sitúe la enseñanza en el marco de la realidad natural y social que rodea la vida del educando.

En la dinámica del proceso de pensar la práctica, enseña a pensar mejor, del mismo modo en que enseña a practicar mejor, esto nos lleva a pensar y estudiar la práctica que nos lleva a la percepción al conocimiento anterior que abarca un nuevo conocimiento finalmente quien juzga lo que hago es mi práctica, pero mi practica teórica iluminada.

REFLEXIONES

La reflexión de la práctica docente es importante en el desarrollo de la pedagogía al permitir su interpretación y teorización. La confrontación entre la teoría y la propia práctica docente y su superación constante, se considera una estrategia de formación y capacitación pedagógica comprometida tomando en consideración los componentes del pensamiento crítico de Freire.

En Freire el trabajo educativo no es abstracto porque orientó a los/as educadores/as en asumir prácticas concretas para el cambio y lograr transformar las condiciones de opresión y la liberación del ser oprimido/a en el ámbito educativo. Es la búsqueda de una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia e involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación.

Sigue siendo un desafío en la actualidad, para los educadores /as estimular el pensamiento crítico, la realización de ejercicios dialécticos, el análisis de situaciones problemáticas de la vida y de la práctica pedagógica; del "pensar correcto", en otras palabras, transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica en sus estudiantes.

Coincido con Freire en que al enseñar no sólo aprendemos de lo mismo que enseñamos, sino de la manera como los estudiantes aprenden lo que tratamos de enseñarles. El docente cuando enseña un saber no sólo pone entre paréntesis lo que sabe; también confronta qué tanto de lo que sabe debe sufrir modificaciones o ajustes para poder ser enseñado. El saber del maestro, entonces, se va modificando en la medida en que se va enseñando. Y cada nuevo aprendizaje se convierte en un motivo de reconfiguración o readaptación de su enseñanza.

En varias de las cartas Freire se ocupa del miedo, quizá porque esta emoción frena o inmoviliza el actuar del educador/a. Ese miedo atenaza y lo llena de inseguridades, ese miedo lleva al maestro/a asumir posiciones sumisas ante las políticas educativas y ese miedo le quita al mismo quehacer docente lo que puede tener de innovador, crítico o alternativo. Por eso Freire propone que, para vencer el miedo, lo fundamental es "no esconderlo", reconocerlo; hablar de él con los educandos.

Las cualidades de un educador/a progresista la valentía y la tensión entre paciencia e impaciencia son importantes para contrarrestar el conformismo en las rutinas de enseñanza, lo cual daña la dignificación de la profesión docente. La valentía implica luchar contra los propios temores, "educar el miedo" para no terminar aceptando lo que no creemos o dejar de experimentar, innovar o arriesgarse a realizar posibles alternativas a los problemas cotidianos del aula.

Por último, al cerrar Freire su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, es un llamado al crecimiento integral del ser humano, una voz de aliento para aquellas personas que desean o han dedicado su vida a la tarea educativa. Es una proclama a que cada educador/a "reinvente su existencia" en variadas dimensiones: "crecer emocionalmente equilibrado", "crecer en el buen gusto frente al mundo", "crecer en el respeto mutuo", "crecer en aprender".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire. P. (1972). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire. P. (2008). *La Pedagogía de la autonomía, saberes, negaciones para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire. P. (2010). *Cartas a quien pretendes enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire. P. (2014). *Miedos y osadías*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI Editores.
- Gadotti. M. (1989). *Paulo Freire su vida y su obra*. Sao Paulo: Codecal

SOBRE LOS AUTORES

Dr. Carlos Calvo Muñoz

Profesor de Antropología y Sociología de la Educación en la Universidad de La Serena de Chile. Entre sus campos de estudio están: la educación informal, teoría del caos y de la complejidad, etnoeducación, educación indígena y de jóvenes y adultos. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirige el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica y coordina el Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA, programa educativo de autogestión para realizar pasantías de estudio dirigido a docentes y estudiantes, especialmente en el extranjero.

Contacto: carlosmcalvom@gmail.com

Dr. Rolando Pinto Contreras

Académico Chileno en Epistemología Educativa y Curricular, Profesor de Filosofía (1968); Licenciado en Sociología del Desarrollo (1976) y Doctor en Ciencias de la Educación (1979). Primer Doctor Honoris Causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile; vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche de Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister y de Doctorado en Educación, en varios Programa de Postgrado, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y de otras Universidades Chilenas y Latinoamericanas. Además, es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA/FIA; y desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre "Modelos de Formación Innovadores", netamente su propia propuesta del "Currículum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora". Tiene publicado 08 libros sobre el tema de la Pedagogía Crítica y el Currículum Crítico Emergente, en editoriales chilenas y latinoamericanas, todas con Consejo Editorial Académico; y más de 100 artículos científicos en educación y política, en Revistas indexadas o de corriente principal. También y desde el año 2010 es miembro de Evaluadores CONICYT, tanto para proyectos de investigación como del Programa Becas Chile, en el área de Ciencias Sociales y Educación.

Contacto: rolopintocontreras@gmail.com

Dra. María Verdeja Muñiz

Licenciada y doctora en pedagogía por la Universidad de Oviedo, donde actualmente trabajo como profesora en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Línea de investigación. Se centra en el estudio de la obra de Paulo Freire y en los aportes de su pedagogía a la educación intercultural. La metodología de investigación con la que abordo los estudios es, esencialmente cualitativa. Fruto de estas investigaciones he participado como ponente en congresos de ámbito nacional e internacional y también en la publicación de artículos en revistas

científicas. Experiencia docente cubre diversidad de docencia impartida en estudios de grado y máster de postgrado. Directora de Trabajos Fin de Grado en los estudios de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria. Trabajos fin de Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Miembro del Grupo de Investigación de la Universidad de Oviedo, sobre el Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa "AIES" donde estamos desarrollado el proyecto de investigación I+D+I, con la duración de tres años, con el financiado en España del Ministerio de Economía y Competitividad con la referencia: MINECO-17- EDU2016-76306-C2-R de "Los Procesos de re-enganche educativo y socio laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad [PROREN]. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas". Actualmente, dentro del Programa de Doctorado de "Equidad e Innovación Educativa" dirijo la tesis doctoral sobre "Una propuesta de animación sociocultural para el desarrollo comunitario dentro del asociacionismo cultural de Oviedo".

Contacto: verdajemaria@uniovi.es

Dr. Jorge Mario Flores

Es Licenciado en Psicología, Maestro en Filosofía de la Ciencia y Dr. en Filosofía y Ciencia. Inició su carrera docente como Profesor de Tiempo Completo en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Durante más de 25 años trabajó como Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM-Mor), en donde fungió como Secretario de Investigación de la Facultad de Psicología y Director General de Investigación y Posgrado de la universidad, además de coordinar el Programa de Apoyo al Desarrollo Académico para Centro América y el Caribe en la UAEM. Actualmente es Director de la Unidad Transdisciplinar de Investigación de la Universidad de Tijuana, Presidente/investigador del Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial A.C. Desde hace más de 35 años trabaja en comunidades Mayas de Guatemala y México. Ha dictado seminarios y conferencias en diversas universidades de América Latina, ha publicado artículos en revistas especializadas, libros y capítulos de libro en diversas editoriales. Es profesor visitante de la Universidad de Chile y de la Universidad ICESI de Colombia, además ha participado como profesor invitado en la Universidad de San Carlos, de Guatemala, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile, entre otras.

Contacto: jomafo@gmail.com

Dr. Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial con Mención Audición y Lenguaje Universidad Austral de Chile. Educador Popular (CIDE), Magister en Educación Mención Escuela y Comunidad. Universidad Artes y Ciencias Sociales Arcis. Post Título en Dirección y Jefes Técnicos CEPEIP. Doctor en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Experiencia académica a nivel de Pregrado y Post Grado en Universidades Privadas, Estatales del Consejo de Rectores e Institutos Profesionales en las ciudades de Santiago, Talca, Valparaíso y Concepción. Dirección de Tesis, Supervisión de Practicas intermedias y profesionales en las Carreras de Psicología,

Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica y Fonoaudiología. Actualmente, Investigador Asociado del Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Contacto: pincheira.luis@gmail.com

Dra. Concepción López Andrada

Doctora en Educación, UEX (España). Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Es investigadora en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora "Emilia Ferreiro", dependiente del CELEI. Coordina el proyecto editorial "Encrucijadas lectoras". Investigadora vinculada a varios proyectos de investigación en el ámbito de las tecnologías educativa, docente asignaturas en el grado de educación infantil, primaria y educación social (UEX) y profesora de educación secundaria en la especialidad lengua y literatura. Forma parte del grupo de investigación *Health, Economy, Motricity and Education* (HEME) de la Universidad de Extremadura.

Contacto: clopezc@unex.es

Mg. Marco Antonio Navarrete

Chileno. Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás, Chile. Kinesiólogo, Licenciado en Kinesiología, Universidad Católica del Norte, Chile. Post título en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Necesidades Educativas Especiales, Universidad Santo Tomás, Chile. Diplomado en Métodos de Investigación Social, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Diplomado en Docencia para la Educación Superior, Universidad Central de Chile, Chile. Investigador y académico en Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Primer Director, Coordinador de Proyectos Comunitarios y Kinesiólogo, Taller Protegido UNPADE La Serena. Fundador y Presidente de Fundación Comunidad UNPADE. Escritor Independiente. Autor de Libro "Niños Viejos". Co-autor y editor en "Guía para el cuidado integral de personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo" y "Guía para el cuidado integral de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo". Publicaciones en Revistas: Horizontes, 2021; Transformación, 2021; La Plage Em Revista, 2020; Educación Las Américas, 2020; Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva, 2019; y Temas de Educación, 2014.

Contacto: marco.antonio.na.90@gmail.com

Dr. Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo, especializado en teoría crítica de la educación inclusiva, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Articula su actividad desde una perspectiva post-, inter- y para-disciplinar. Su trabajo intelectual ha sido reconocido por diversos países del continente. Creador de la Epistemología de la Educación Inclusiva, trabajo reconocido por diversos países y universidades de Latinoamérica. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia, Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Perú, Perú, Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México y Profesor Visitante en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía y Ciencias de Lenguaje, impartido por la UAM, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 190 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 100 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura.

Contacto: aldo.ocampo@celei.cl

Esta obra forma parte del Sello Editorial Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2021, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

La presente obra construye la táctica de 'voces críticas freiranas' reuniendo a diversos autores de Latinoamérica, un esfuerzo permanente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Uno de sus propósitos consiste en denunciar necesidades fundamentales de la sociedad actual tal como lo planteó Freire en su época. En la primera voz, *Freire: una epistemología situada*, el autor de acuerdo con el pensamiento Freirano, demanda que el intelectual sea investigador/inventor, creador de categorías que permitan apropiarse de la realidad, proceso que debe realizarse a partir de la Reflexión-Acción con los oprimidos, con un compromiso ético-político. En la segunda voz, *De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del precariado. Literacidades críticas y consciencia transformadora a través del pensamiento de Paulo Freire*, la autora manifiesta que la lectura nos construye como sujetos, en nuestros modos de expresar nuestra subjetividad, donde somos atravesados por la libertad y la transgresión. Podemos manifestar a través de palabras, imágenes, miradas, gestos nuestra identidad y resistencias crítica y política. En la tercera voz, *Paulo Freire inmortal: vigencia de su pensamiento y de su obra en el siglo XX*, la autora, manifiesta que la inmortalidad del pensamiento en toda su obra su experiencia vital, mostro una preocupación por los otros acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, hizo ver que la exclusión es una forma de opresión, y una dura crítica al neoliberalismo porque consigue "naturalizar" la desigualdad, su ideología inmovilizante en cuanto manifiesta que no hay nada que podamos hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica. En la cuarta voz, *Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!* El autor desarrolla una voz autobiográfica puntos de inflexión en su formación de educador, primero se refiere a la influencia e implicaciones educativas que tuvo en su persona Paulo Freire y su pensamiento, que todavía perdura y como discípulo tomo distancia de él porque su presencia, aunque necesaria, dificultaba su pensar y autonomía. En la quinta voz, *Vigencia y desarrollo temático del legado teórico de Paulo Freire* el autor divide en tres apartados: el primero aspectos biográficos del diálogo con Freire, el segundo nuevos ejes temáticos de profundización en nuestras prácticas educativas y políticas y el tercer apartado, la vigencia actual del movimiento de la Pedagogía Crítica Liberadora, construida con Paulo Freire. En la sexta voz, *Cuerpo oprimido: el legado de Paulo Freire sobre el derecho a la educación en Latinoamérica*, el autor realiza una contribución a la educación inclusiva y a la imaginación de otros modos de educación coherentes con la multiplicidad de demandas del sistema-mundo contemporáneo mediante el análisis de la obra de Paulo Freire en Latinoamérica (en especial desde la pedagogía del oprimido). Finalmente, la séptima voz, *Liberación y rupturas propuestas de Freire en el quehacer docente*, el autor pretende resaltar la figura de Freire, con su legado sobre las propuestas y reflexiones para los educadores/as progresista que se animan a implementar cambios, rupturas en las tareas del saber y su práctica docente, para comprender el "mundo educativo".



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.